

Metody pracy z uczniem nieprzystosowanym społecznie

Podmiotowość i dialog
w relacji resocjalizacyjnej

Mariusz Dobijański

Metody pracy z uczniem nieprzystosowanym społecznie

Podmiotowość i dialog
w relacji resocjalizacyjnej



Białystok 2022

Recenzenci:

dr hab. Renata Szczepanik, prof. UŁ

dr hab. Hubert Kupiec (US)

Opracowanie graficzne:

Roman Sakowski

Ilustracja na okładce:

Antonina Dobijańska

Ilustracje w treści książki:

Marcin Paprocki, Helena Paprocka

Redakcja i korekta:

Ewa Gorlewska

Skład i redakcja techniczna:

Wiesław Wróbel

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2022

ISBN 978-83-7431-744-3

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków
Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku
ul. Świerkowa 20B, 15-328 Białystok
tel. (85) 745 71 20, (85) 745 71 02, (85) 745 70 59
e-mail: wydawnictwo@uwb.edu.pl
www: <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

Druk i oprawa:

volumina.pl sp. z o.o.

*...za inspirację, wsparcie i nieustającą wiarę
w ostateczny efekt
dziękuję Ci, Katarzyno*

Spis treści

WSTĘP	13
CZĘŚĆ PIERWSZA. PODMIOTOWOŚĆ WYCHOWANKA W PROCESIE RESOCJALIZACJI	21
1. Dialog w wychowaniu	23
2. Diagnoza w resocjalizacji	37
3. Wychowanie w warunkach resocjalizacji instytucjonalnej	59
4. Oddziaływania wychowawcze w placówce resocjalizacyjnej	87
CZĘŚĆ DRUGA. METODY PRACY Z UCZNIEM NIEPRZYSTOSOWANYM SPOŁECZNIE	119
1. Metody oparte na relacji z wychowawcą	121
Przykład własny	124
Przekazywanie decyzji	127
Doradzanie wychowawcze	130
Przekonywanie	135
Coaching, tutoring i mentoring	139
Zobowiązanie do zmiany	158

2. Metody oparte na relacji z sytuacją wychowawczą	167
Organizowanie doświadczeń uczących	168
Oddziaływanie dyscyplinujące (nagradzanie i karanie wychowawcze)	172
Uświadamianie konsekwencji zachowań	179
Trening wychowawczy	182
3. Metody oparte na relacji z grupą	187
Samorząd wychowanków	191
Budowanie struktury grupy	198
Podnoszenie spójności i prestiżu grupy	206
Kierowanie grupą	211
4. Metody oparte na relacji z kulturą	219
Nauczanie resocjalizujące	220
Resocjalizacyjna rola pracy	229
Wzory kulturowe w resocjalizacji	235
Twórczość stosowana resocjalizacyjnie	240
5. Metody oparte na relacji terapeutycznej	263
Psychoterapia w resocjalizacji	269
Socjoterapia w resocjalizacji	280
Trening zastępowania agresji	291
Terapia oparta na uważności	302
Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach	309
Terapia z użyciem sztuki (arteterapia)	316
Terapia zajęciowa	342
Terapia z udziałem zwierząt (animaloterapia)	350
Społeczność terapeutyczna	355
ZAKOŃCZENIE	365
BIBLIOGRAFIA	373

– Co za syf!

Te słowa towarzyszą wielu nowym wychowankom, którzy stają w drzwiach placówki. Zdziwiłbym się, gdyby towarzyszyła im inna reakcja. Od skutych kajdankami, złapanych na ulicy czy też wyrwanych niemalże siłą z rodzinnego domu, po kilkunastu lub kilkudziesięciu godzinach spędzonych w Policyjnej Izbie Dziecka trudno spodziewać się euforii. Towarzyszy im z pewnością lęk i strach, który jest domeną nowo przybyłych chłopców o słabszej konstrukcji psychicznej czy też trafiających po raz pierwszy do instytucji resocjalizacyjnej.

Niezależnie od rodzaju pierwszej reakcji początkowe dni w placówce dla każdego nowego wychowanka stanowią prawdziwe wyzwanie. To zawsze jest okres, w którym poznają oni swoje nowe środowisko społeczne, oceniają własne możliwości i szanse na odnalezienie się w nim, zbudowanie własnej pozycji, czy też czas służący przyjęciu strategii pozwalającej na przetrwanie. To trudny moment, zarówno dla wychowanka, jak i pracowników pedagogicznych ośrodka, którzy otrzymują bardzo ważny czas na zbudowanie relacji z podopiecznym. Jeśli go prze-gapią, może się zdarzyć, że długo nie będą mieli podobnej szansy, a ich rolę opiekuna, sprzymierzeńca, przewodnika bardzo szybko odegrają wychowankowie placówki.

Chłopiec wypowiadający słowa cytowane na początku niniejszego wstępu nie prezentował się jakoś szczególnie. W pogniecionym ubraniu, brudny i niezbyt świeżo pachnący, z podkrążonymi od niewyspania oczami nie wyglądał inaczej niż zdecydowana większość chłopców dowiezionych do ośrodka przez konwój policji. Na jego twarzy malowały się różne emocje. Pomimo zmęczenia widać było na niej i arogancję, i butę, i zادیor, zwiastujące hardą postawę i przekonanie o własnej sile i twardym charakterze.

– To poza czy też faktycznie twardej, z którym od początku będą problemy? – Pomyślałem, przyglądając się „świeżakowi”. – Mnie też cię miło widzieć. Dzień dobry – powiedziałem, wyciągając dłoń w stronę chłopca.

Przez chwilę widać było jego zawahanie. Ręka drgnęła, zatrzymała się, by po krótkim czasie unieść się wyżej. Uścisnęliśmy dłonie. Jego powitanie nie było jakieś mocne i zdecydowane, ale jednak pewne i wystarczająco silne.

– Dzień dobry. – Usłyszałem nieco niepewny głos stojącego przede mną młodego człowieka.

– No, nie jest źle – stwierdziłem w myślach, a głośno powiedziałem, uśmiechając się w jego kierunku. – Nazywam się Mariusz Dobijański. Jestem dyrektorem tego – jak to określiłeś – syfu i mam nadzieję, że znajdziemy jednak jakieś pozytywy ośrodka, w którym przyjdzie ci spędzić czas. Być może zmienisz swoje nastawienie i okaże się to miejsce, które nie będzie budziło w tobie takiego obrzydzenia. Czy dowiem się od ciebie, jak masz na imię?

– Hubert. – Usłyszałem po chwili.

– Miło mi, Hubercie. Zapraszam cię do mnie do gabinetu. Moim obowiązkiem jest poinstruowanie cię o twoich prawach i obowiązkach, zasadach, jakie panują w placówce. Poznasz też za chwilę pana Konrada, naszego pedagoga. On wspólnie z wychowawcą, do którego cię przydzielę, będzie osobą, która pomoże ci się tu odnaleźć. Potrzebuję chwili, by podpisać dokumenty i potwierdzić panom z konwoju, że cię przyjąłem do placówki. Pamiętasz numer telefonu do swoich opiekunów? Chcesz zadzwonić i powiedzieć im, że dojechałeś do nas?

Chłopiec kiwnął głową.

– Chciałbym zadzwonić do swojej babci – powiedział nieco ścisłym głosem.

– Tu masz telefon. Siadaj i dzwoń. – Wskazałem mu miejsce.

Gdy zająłem się podpisywaniem dokumentów, wymieniając jednocześnie kilka zdań z policjantami na temat okoliczności zatrzymania chłopca i jego zachowania podczas konwoju, Hubert wykręcił numer i czekał na połączenie.

– Cześć, babciu. To ja Hubert. Jestem w... – Głos chłopca zawisł przez chwilę. – ...w ośrodku w Jaworku. Wszystko ze mną dobrze, nic mi nie jest – relacjonował. – Przyjedziesz do mnie? Przywieziesz mi

moje rzeczy? Czy babcia może przyjechać? – Chłopiec spojrział pytająco w moim kierunku.

Kiwnąłem głową.

– Możesz. Dyrektor powiedział, że możesz. – W głosie chłopca po raz pierwszy można było wyczuć pojawienie się głębszych emocji. – Zadzwoń do ciebie jeszcze.

Hubert odłożył słuchawkę, a jego oczy zaszkliły się.

– Chodź, chłopie. Będzie dobrze. Powiem ci co i jak – oznajmiłem chłopcu, delikatnie kierując go w stronę mojego gabinetu. – Uła, poproś proszę do mnie Konrada – powiedziałem w stronę siedzącej za biurkiem sekretarki, zamykając za sobą drzwi.

Wstęp

*Dziecko nie wie, nie dosłyszało, nie zrozumiało,
przesłyszało się, omyliło się, nie udało mu się, nie może –
wszystko jest winą. Niepowodzenie dziecka i złe samopoczucie,
każdy trudny moment – to wina i zła wola.*

Janusz Korczak

Współczesnego człowieka charakteryzują trudności z wsłuchiwaniami się w siebie i jeszcze większe ze słuchaniem innych ludzi. Zamiast koncentracji na zrozumieniu drugiego człowieka mamy do czynienia z próbą przekonywania go do własnych racji. A przecież rozmowa, dialog to zarówno słuchanie, jak i przedstawianie argumentów, które mają za zadanie wyjaśnić sens i istotę własnych przekonań. To stała interakcja podmiotów – osoby mówiącej i osoby słuchającej. Nie jest przepychanką i walką o dominację z interlokutorem. Dialog powinien tworzyć przestrzeń, w której każdy może być wysłuchany. Jest doskonałym narzędziem do budowania społeczności opartej na wzajemnym szacunku i życzliwości. Pozwala dostrzec potrzeby i uczucia drugiego człowieka. Dialog nie wymaga akceptacji poglądów wypowiedzianych przez jego uczestników czy też wyznawanych przez nich wartości, lecz daje każdej ze stron równe prawo do wyrażania własnego zdania. Pozwala na swobodne i kreatywne eksplorowanie różnych, mniej czy bardziej subtelnych lub skomplikowanych zagadnień. Dialog

daje możliwość wzajemnego uczenia się i kreuje przestrzeń do ciągłego rozwoju. To szczerzy zwrot ludzi dialogujących w stronę siebie, wymagający:

- *wyjścia ku innemu uczestnikowi dialogu, ku otaczającej rzeczywistości, ku sobie samemu, ku wydobywaniu tego, co dobre i pożądane itp.;*
- *dotarcia do źródeł różnic i poglądów, do istoty podejmowanych problemów, do kwestii szczególnie różniących, do argumentacji wymagającej wnikliwych dociekań itp.;*
- *bycia z innymi w bogactwie różnorodności, w konsekwentnym dążeniu do rozwiązania nurtujących problemów itp.;*
- *bycia dla innych w celu doskonalenia otaczającej rzeczywistości i samych siebie oraz podejmowania nowych wspólnych projekcji itp.* [Ostrowska, 2017, s. 36].

Zapewne żaden z pedagogów nie ma dziś wątpliwości co do istoty i znaczenia dialogu w procesie nauczania i wychowania. Nie oznacza to niestety, że stanowi on podstawową metodę pracy (współpracy) nauczyciela i ucznia. Pedagodzy doskonale zdają sobie sprawę z tego, że postawa otwartości, charakterystyczna dla dialogu, sprzyja okazywaniu uczniowi szacunku i zachęca go do aktywności w procesie uczenia się. Szkoła czy jakakolwiek inna placówka oświatowa nie może ograniczać się do zasady jedynie słusznego porządku wymagającego bezwzględного przestrzegania. Taka postawa z góry zaprzecza idei dialogu. Nauczanie i wychowanie powinna cechować stymulacja do rozwoju, której celem musi być prowokowanie wychowanka do jak najpełniejszego wykorzystania własnego potencjału. Dialog pozwala na organizowanie doświadczeń tym uczniom, którzy w sposób samodzielny i odpowiedzialny mają szansę wykraczać poza utarte schematy i wyobrażenia, uwolnić się od sądów potocznych oraz stereotypów i w efekcie w sposób swobodny i krytyczny wymieniać poglądy. Nie pozwala na sztuczne, ludzkie porządkowanie się rzeczywistości [za: Buber, 1992].

Dialog jest jednym z ważniejszych elementów, warunków pozytywnej i podmiotowej interpersonalnej relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Jest skutecznym narzędziem pracy pedagogicznej. Dzięki dialogicznej postawie osób uczestniczących w procesie możliwe jest wzajemne zrozumienie, zbliżenie i podjęcie wspólnych działań. Dialog pozwala odkryć prawdę, która w sytuacji braku relacji została by niewyjawiona, umożliwia uwolnienie się od maski, niezatrącanie się na rzecz innych, wewnętrzną przemianę, wzbogacenie własnej osobowości, przełamanie egocentryzmu, rozwój wyższej uczuciowości i bezinteresownej życzliwości. Dialog wymaga poszanowania godności i wolności osób w nim uczestniczących, posługiwania się argumentami pozwalającymi na odkrycie istoty problemu [za: Łagoda, 2017].

Warunkiem powodzenia dialogu jest jego obustronna autentyczność (działanie w zgodzie z własnym ja), personalne spotkanie (zestknięcie się z rzeczywistością, konkretną osobą) oraz zaangażowanie (dobrowolne oddanie się sprawie lub osobie) [za: Tarnowski, 1983]. Konieczne jest okazanie otwartości i gotowości na nawiązanie kontaktu, zadbanie o przyjazne (sprzyjające dialogowi) otoczenie i okoliczności jego prowadzenia. U podstaw tak prowadzonej interakcji leży także akceptacja, nie poglądów i głoszonych tez, ale człowieka, który je wypowiada. Tylko wtedy, w konsekwencji tak prowadzonego dialogu, możliwe jest sprowokowanie wychowanka do podjęcia wysiłku w celu zmiany zachowania, przekonań i poglądów.

Prezentowana książka ma za zadanie przybliżyć czytelnikowi istotę relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, która – w moim przekonaniu (teoretyka i praktyka resocjalizacji) – jest niezbędnym warunkiem skutecznego oddziaływania wychowawczego podejmowanego w procesie wtórnej socjalizacji młodego człowieka skierowanego do ośrodka wychowawczego. Wtórnej często tylko z założenia, gdyż trafiający do placówki wychowanek nierzadko podlegał nie tyle socjalizacji, ile demoralizacji ze strony najbliższego otoczenia społecznego. Na drodze relacji dialogicznej, w której podmiotowość

będzie przymiotem obu stron, możliwe jest wzajemne oddziaływanie na siebie, w którym wychowawca, odpowiadając na potrzeby wychowanka, będzie miał szansę na stwarzanie sytuacji wychowawczych, dopingując i motywując wychowanka do aktywnego rozwoju swojej osobowości, a wychowanek, realizując działania zmierzające do twórczego podejmowania decyzji, będzie dostarczał wychowawcy informacji o kierunku rozwoju swojego potencjału. Istotą wychowania nie jest wykonywanie przez wychowanka poleceń wychowawcy, lecz świadome podejmowanie samodzielnych decyzji. Rolą wychowawcy nie jest kształtowanie osobowości wychowanka według określonego wzorca, a odpowiadanie na jego indywidualne potrzeby i możliwości oraz tworzenie warunków dla rozwoju nowej tożsamości podopiecznego. Odpowiedzialność za podejmowane działania i decyzje leży po obu stronach tej wychowawczej relacji. Taka idea powinna towarzyszyć wychowaniu nie tylko w placówce resocjalizacyjnej, lecz także we wszystkich typach placówek edukacyjnych.

Niezależnie od zastosowanych przez wychowawcę metod zmierzających do wykreowania odmiennych niż dotychczas posiadane parametrów osobowych młodego człowieka, nabycie przez niego umiejętności nawiązywania poprawnych relacji interpersonalnych wymaga jego wewnętrznego rozwoju, zmiany dotychczasowej tożsamości, będącej efektem negatywnych doświadczeń socjalizacyjnych, utrwalonego i realizowanego sposobu myślenia o sobie i własnych priorytetach, ograniczających i stanowiących barierę w realizacji własnych potrzeb psychologicznych i społecznych, zgodnych z normami i zasadami obowiązującymi w społeczeństwie. Zmiana w procesie resocjalizacji z założenia jest trudna, ponieważ zawsze wypływa ona z potrzeby środowiska społecznego, a nie samego wychowanka.

Zmiana tożsamości polega na wyposażeniu wychowanka w kompetencje pozwalające mu na efektywne i akceptowane funkcjonowanie w środowisku społecznym. Jest procesem, który *wymaga wysiłku z obu stron: młodego przestępcy – często broniącego się wzbogacaniem nowego własnego Ja, oraz wychowawcy – dostarczającego mu motywacji*

i środków umożliwiających osiągnięcie tego celu. Rozstanie się z przestępcą rozpoczyna jednocześnie proces formowania się indywidualnych i społecznych parametrów „nowego” człowieka [Konopczyński, 2009a, s. 14]. Stosowane w tym celu działania o charakterze korekcyjnych zabiegów psychopedagogicznych mają za zadanie wygasić wadliwe i patologiczne reakcje, zachowania i postawy wychowanka oraz odbudować cechy osobowościowe, które w toku jego dotychczasowego rozwoju zostały zaniedbane, zniekształcone czy też nieprawidłowo ukształtowane.

Niniejsza publikacja oprócz próby uporządkowania metodyki oddziaływań resocjalizacyjnych jest prezentacją praktycznych działań podejmowanych w ramach istniejących narzędzi pedagogicznych, wykorzystujących różnorodne metody oddziaływania wychowawczego, stosowanego w warunkach instytucjonalnych opartych na:

1. relacji wychowanka z wychowawcą, który w swojej pracy może:
 - stosować przykład własny,
 - podejmować działania mające na celu ukierunkowanie aktywności wychowanka w efekcie przekazywania decyzji wychowawczych i zleceń zadaniowych,
 - używać doradzania wychowawczego, uświadamiając wychowankowi konsekwencje podejmowanych decyzji,
 - przekonywać poprzez dostarczanie mu informacji kształtujących i przekształcających przekonania,
 - występować w interakcji z wychowankiem w roli mentora, coacha lub tutora,
 - wykorzystywać dialog motywacyjny;
2. relacji z sytuacją wychowawczą, w trakcie której rolę wychowawcy jest:
 - organizowanie doświadczeń uczących, mających na celu wywoływanie i utrwalanie pożądanых zmian w zachowaniu wychowanka,
 - oddziaływanie dyscyplinujące za pomocą kar i nagród,

- uświadamianie skutków zachowań i dokonywanych przez wychowanków wyborów,
 - trenowanie określonych zachowań w celu ich wyuczenia i utrwalenia;
3. relacji z grupą, gdzie wychowawca podejmuje działania mające na celu:
- wykorzystanie samorządu wychowanków do realizacji celów wychowawczych,
 - kształtowanie struktury grupy, norm i postaw w niej obowiązujących,
 - podniesienie spistości i prestiżu grupy,
 - kierowanie grupą w celu jej sprawniejszego funkcjonowania oraz zwiększania motywacji do realizacji wyznaczonych jej zadań;
4. relacji z kulturą, której nierozłącznymi elementami są:
- nauczanie resocjalizacyjne, realizowane z wykorzystaniem specjalnych metod nauczania,
 - kontakt z pracą, której istotą jest wyrobienie pozytywnego stosunku do niej, przygotowanie do zawodu i rozwój osobowy, a także umożliwienie urzeczywistnienia potrzeby samorealizacji,
 - zastosowanie wzorców kulturowych w celu ich naśladowania (zachowania, pełnionych ról),
 - wykorzystanie metod twórczej resocjalizacji, w tym rekreacji, sportu, a także teatru resocjalizacyjnego, dramy, sztuki, środków masowego przekazu;
5. relacji terapeutycznej, a więc metod, u podstaw których leżą:
- psychoterapia, socjoterapia,
 - treningi: zastępowania agresji, rozwoju umiejętności społecznych, kontroli złości, wnioskowania moralnego,
 - terapia oparta na uważności, skoncentrowana na rozwiązaniach, z użyciem sztuki (muzyki, teatru, książki, rysunku, tańca), wykorzystująca zaangażowanie umysłowe,

poznawcze, fizyczne (terapia zajęciowa), animaloterapii polegającej na zdrowotnym oddziaływaniu zwierząt oraz terapii z udziałem społeczności terapeutycznej.

Zaprezentowane metody i techniki oddziaływań mają charakter praktyczny. Zilustrowane są opisami spotkań towarzyszących autorowi niniejszej książki z wychowankami ośrodka wychowawczego, którym kieruje. Wychowanek młodzieżowego ośrodka wychowawczego o imieniu Hubert jest autentyczną postacią. Praca resocjalizacyjna z chłopcem realizowana była z wykorzystaniem wielu wskazanych w publikacji metod. To właśnie zmiana, jaka dokonała się w Hubercie, podobnie jak w przypadku wielu innych wychowanków, doskonale ilustruje, jak ważny w relacji wychowawczej pozostaje dialog, którego istotą nie jest komunikowanie zaleceń, wskazań, oczekiwań, dyscyplinowanie i nakazywanie, lecz uważność na komunikaty od wychowanka, wskazujące na jego potrzeby i rozwój. W prezentowanych dialogach zawiera się istota pracy resocjalizacyjnej, ukierunkowanej na rozwój kompetencji społecznych chłopców w wieku 13–18 lat, objętych wychowaniem resocjalizacyjnym, które są niezbędne dla poprawnego funkcjonowania w środowisku społecznym poza instytucją resocjalizacyjną. To w konsekwencji braku wiedzy, umiejętności i pozytywnych doświadczeń w poruszaniu się w tej przestrzeni wymagają oni wtórnej socjalizacji opartej, zgodnie z koncepcją twórczej resocjalizacji, na rozwoju ich potencjału.

Książka powstała z myślą o praktykach – nauczycielach, pedagogach, psychologach, terapeutach, pracownikach instytucji i organizacji społecznych zajmujących się młodzieżą nieprzystosowaną społecznie – z nadzieją, że stanie się dla nich inspiracją i zachętą do podejmowania wysiłków wychowawczych, których sednem nie będzie przystosowanie wychowanków do rygoru i dyscypliny, ich instytucjonalnego funkcjonowania w placówce, ale do zachowania aktywnego, aprobowanego, prospołecznego i oczekiwanego przez środowisko społeczne.

CZEŚĆ PIERWSZA

Podmiotowość wychowanka w procesie resocjalizacji



1. Dialog w wychowaniu

Nie my was, ale i wy nas – zatem: Nie my rozmawiamy z wami, ale także i wy z nami rozmawiacie po to, by wspólnie, na drodze kompromisu i obopólnej zgody osiągnąć zamierzony cel, który świat, choćby w mikroskali, uczyni lepszym.

Janusz Korczak

Wychowanie jest zjawiskiem społecznym, jak żadne inne wpisującym się w relację międzyludzką, relację między wychowawcą a wychowankiem, której efektem winien być wszechstronny rozwój tego drugiego. To złożony układ dynamicznych, bezpośrednich i pośrednich oddziaływań, mających na celu wywołanie zmian w osobowości wychowanka umożliwiające mu funkcjonowanie wśród innych ludzi zgodnie z ustalonymi przez nich normami i zasadami. To *całość wpływów i oddziaływań, kształtujących rozwój człowieka oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie* [Wujek, Pilch, 1974, s. 31]. Wychowanie jest działaniem zamierzonym, podejmowanym w celu świadomego wywierania wpływu na sferę wolicjonalno-emocjonalną jednostki [za: Muszyński, 1976], opartym na stosunku wychowawczym kształtującym stosunek człowieka do świata i ludzi, jego przekonania i postawy czy w końcu wartości i cele życiowe [za: Okoń, 1981]. To świadome

i celowe działanie pedagogiczne, zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków (zmian rozwojowych) w osobowości wychowanka [za: Kwieciński, Śliwerski, 2008].

Oddziaływanie wychowawcze to *interwencja w dialektyczny stosunek człowieka i świata, regulująca ich wzajemne stosunki za pomocą twórczego współdziałania dotyczącego rozwoju społecznego i jednostki* [Miller, 1966, s. 122]. Te wzajemne stosunki stanowią relację wychowawczą, której istota oparta jest na jej podmiotach. W zależności od specyfiki tej relacji można wskazać na istnienie czterech podstawowych rodzajów relacji:

- człowiek w relacji do samego siebie (relacja intrapersonalna) – proces samowychowania;
- człowiek w relacji do drugiego człowieka (relacja interpersonalna) – proces wychowania oparty na relacji dwuosobowej – wychowawcy i wychowanka;
- człowiek w relacji do zbiorowości – proces wychowania będący następstwem relacji wychowawcy do zbiorowości wychowanków lub wychowawcy będącego podmiotem zbiorowym wobec wychowanka;
- zbiorowość w relacji do innej zbiorowości – w układzie tym ztraca się indywidualny człowiek, zatem sytuacja ta nie może mieć swojego odpowiednika w relacji wychowawczej [za: Ostrowska, 2006].

Immanentną cechą relacji wychowawczej jest dialog, co w gruncie rzeczy stanowi podstawę do określenia jej jako relacji dialogicznej; to z kolei jest fundamentalne dla koncepcji pedagogiki dialogu.

Początki koncepcyjnych ujęć pedagogiki dialogu znajdujemy w historii sięgającej dialogów Platónskich, sokratejskiej dialektyki opartej na dyskursie i debacie, która swoje początki wywodzi z działalności dydaktycznej. Rozmowa towarzysząca procesowi uczenia się przez całe wieki stanowiła jedną z podstawowych zasad edukacyjnych (choć nie zawsze była właściwie doceniana i często zawężano ją do

monologu). Następnie zaczęła ona dotyczyć także wychowania [za: Śnieżyński, 2001].

Dialog w wychowaniu to spotkanie co najmniej dwóch osób, spośród których jedna odgrywa rolę wychowawcy, druga – wychowanka. Ich wzajemna relacja ma na celu wejście na drogę pracy umysłowej, której efektem winno być wystąpienie u wychowanka nowych umiejętności, nowej wiedzy, zmian w osobowości, modyfikacji postaw itd. Ich rozmowa na określony temat polega na *wymianie różniących się (rozbieżnych, przeciwstawnych) poglądów dotyczących spraw ważkich poznawczo i praktycznie (dialog społeczny), z zamiarem osiągnięcia porozumienia* [Kiereś, 2001, s. 569]. To wspólna praca umysłowa, dzięki której na drodze wymiany myśli i dyskusji możliwe jest bardziej aktywne i pogłębione niż w przypadku innych metod uczenia i wychowania zwiększenie aktywności intelektualnej i pobudzenie osobowe. W procesie wychowania w efekcie dialogu możliwa jest *wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy z pełnym poszanowaniem prawa do podmiotowości ich uczestników z poszanowaniem prawa do własnych poglądów, celem wzajemnego poznania się i zrozumienia prowadzącego do wzajemnego zbliżenia się osób* [Śnieżyński, 2001, s. 9]. Dialog jest metodą wychowawczą, której wartość polega na tym, że *kreuje zmiany w osobowości rozmówców, że jest sposobem skutecznej ochrony ich praw oraz możliwością stymulowania czynnego zaangażowania podopiecznych w samodzielne rozwiązywanie ich własnych problemów. Jest takim sposobem komunikacji, który liczy się z prawem wychowanków do samostanowienia o sobie* [Skurjat, 2014, s. 132].

Dialog, który jest wymianą myśli pomiędzy uczestniczącymi w nim osobami, wymaga stosowania metod aktywnego słuchania, ale także postaw i nastawień wewnętrznych, pozwalających na nawiązanie właściwych międzyludzkich relacji, sprzyjających dialogowi. Jego celem jest osiągnięcie porozumienia, wpisane w postawę dialogiczną, a ten *prowadzony z pominięciem zamierzonego celu jest pusty poznawczo i charakteryzuje się wysoką niedojrzałością rozmówców* [Maliszewski, 2019, s. 99]. Efektywny dialog jest drogą prowadzącą

do rozwiązywania sporów, a także budowania relacji pomiędzy podmiotami uczestniczącymi w nim. Współczesna szkoła, w której coraz trudniej o autorytety, nie ułatwia realizacji celów wychowawczych. Relacje pomiędzy rodzicami, uczniami i nauczycielami cechuje brak zrozumienia i porozumienia, jak również rozbieżność wzajemnych oczekiwań. Szkoła nie jest dziś wspólnotą mistrzów i uczniów, nauczyciel nie odgrywa roli przewodnika. Oddziaływania wychowawcze są niewspółmiernie do wpływu postaw o antywychowawczym i destrukcyjnym charakterze. Ich natłok płynący z otoczenia społecznego młodych ludzi (media, Internet itp.), lansującego hedonistyczne wartości, a także fałszywie pojęta wolność, skutecznie zaburzają proces socjalizacji, któremu podlega każdy człowiek, szczególnie młody, o niedojrzałej osobowości, cechujący się przymiotami, dyspozycjami i właściwościami odpowiadającymi za jego niespójne zachowanie. Stąd też jawi się konieczność spojrzenia na szkołę jak na wspólnotę społeczną, tworzoną przez współodpowiedzialnych za nią partnerów, którzy dzięki zacieśnieniu relacji interpersonalnych, poczuciu dowartościowania, bezpieczeństwa i możliwości realizacji różnorodnych potrzeb będą w stanie uznać i przyjąć do realizacji wspólne wartości, nieodzowne w procesie wychowania. W takiej wspólnotcie mają szansę spotkać się osoby, wśród których możliwa jest konfrontacja postaw, uczuć, poglądów, potrzeb i dążeń, których doświadczenie umożliwi rozumienie tego, co dzieje się między ludźmi, uwarunkowań ludzkiego działania i współdziałania [za: Rylke, Klimowicz, 1992]. Wówczas to *umysły ludzkie, przez wymianę i dyskusję, stają się bardziej aktywne i osiągają efekty bardziej pogłębione swojego namysłu. Tego rodzaju spotkania ze swojej natury są dialogiem, a gdy się on już zacznie realizować, powstaje największa stymulacja i duchowe ubogacenie wychowanka, który dochodzi, wraz ze swoimi siłami, do optymalnych wyników umysłu i nabywa bardziej solidnej i pogłębionej wiedzy* [Nowak, 2010, s. 87]. Takie dialogowe podejście do wychowania może pozwolić na uzyskanie efektu, jakim winno być poczucie bezpieczeństwa i psychicznego wsparcia, będące skutkiem wytworzenia się więzi emocjonalnej

między podmiotami relacji wychowawczej, sprzyjającej rozwojowi człowieczeństwa, poszukiwania i odkrywania prawdy o człowieku, poszanowania godności i podmiotowości człowieka.

Warunkiem koniecznym dialogu jest kontakt interpersonalny, w ramach którego odbywa się konfrontacja postaw, uczuć, poglądów, potrzeb i dążeń [za: Śnieżyński, 2001]. W jego toku poszerza się zrozumienie relacji zachodzących pomiędzy ludźmi, uwarunkowań podejmowanego przez nich działania i współdziałania [za: Rylke, Klimowicz, 1992]. W procesie dialogu możliwe jest zbliżenie wzajemnych punktów widzenia i motywacji towarzyszącej decyzjom, które są ich efektem. Kontakt dialogiczny powstaje w układzie, w którym *rozmowa jest składnikiem międzyludzkiej wspólnoty oraz realizuje się jako postawa gotowości do współrozumienia i współdziałania* [Skurjat, 2014, s. 132].

Metoda dialogu określa sposób komunikacji, w którym jego uczestnicy dążą do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia stanowisk i współdziałania. Z procesem dialogowym mamy do czynienia wtedy, gdy przynajmniej jedna z wymienionych płaszczyzn komunikacji interpersonalnej (zrozumienie, zbliżenie stanowisk lub współdziałanie) została osiągnięta. Postawa dialogowa wyraża się w gotowości do dążenia poprzez dialog do zrozumienia, zbliżenia się lub w miarę możliwości współdziałania [za: Tarnowski, 1983].

Dialog wymaga bycia otwartym i gotowym do uznania własnej niedoskonałości i potencjalnego skorygowania tego, co w trakcie dialogu okazało się błędne. Wymaga uczenia się uczciwości, która jest postawą przeciwną brakowi rzetelności w prezentowaniu własnych poglądów lub też wykorzystywaniu słabości interlokutora, przewyciężenia miłości własnej, zaufania wobec drugiego człowieka czy w końcu cierpliwości niezbędnej do wczucia się w świat znaczeń partnera dialogu [za: Śnieżyński, 2001]. Niestety, dziś częściej niż dialog, którego celem jest wymiana myśli, słyszy się „szumy, zlepy, ciągi”, *czczą gadaninę, bełkot, krzyki i wrzaski. [...] Styl, w tym przypadku brak stylu, pozwolenie na „wolną amerykankę” w dziedzinie wypowiedzania się, gdzie wszystkie*

chwytów są dopuszczalne, byle tylko pognębić (a nie bynajmniej pokonać argumentami) przeciwnika [Mizińska, 1993, s. 3].

Szkoła winna być miejscem nieustannego dialogu, wykorzystywania go w celu personalizacji relacji człowieka z człowiekiem, odchodzenia od komunikowania autorytarnego na rzecz komunikowania współpracującego i uznania pełnej podmiotowości. Sposób stosowania i wykorzystywania dialogu stanowi o przyjętej w szkole koncepcji wychowania i nauczania, o której decyduje rodzaj aktywności wychowawcy oraz wychowanek (lub zespołu wychowanków). W koncepcji, w której głównym podmiotem dialogu jest wychowawca lub nauczyciel (magistrocentryzm), dominują wartości lub przekazywane treści, a wychowanek przyjmuje postawę przyjmowania i zapamiętywania. Koncepcje dialogu, w których akcentuje się aktywność wychowanek w wymiarze indywidualnym (pajdocentryzm) lub kolektywnym (socjocentryzm), kładą nacisk na wewnętrzną dynamikę podmiotu nauczania i wychowania, którym jest uczeń/wychowanek. Mają one na celu budzenie jego zainteresowań, zachęcanie do działania i dostosowywanie się do jego potrzeb. W ostatnim czasie, wskutek postępu technicznego, akcentuje się perspektywę technologiczną (technocentryzm), która w koncepcji nauczania i wychowania przesuwa akcent w kierunku technologii informatycznych, widzianych jako warunek efektywnego dialogu odpowiadającego wyzwaniom edukacyjnej współczesności [za: Nowak, 2010]. Sytuacja ta ma miejsce z powodu zarówno zmian cywilizacyjnych, jak i obiektywnych przesłanek związanych z zaleceniami okresu pandemii COVID-19. Warto mieć jednak świadomość, że *niewypowiedziane uczucia i myśli szkodzą i że są przyczyną nieumiejętności podejmowania decyzji, planowania nowych zadań, źródłem ciągłego napięcia emocjonalnego i nieadekwatnego odzwierciedlania zagrożeń [Kulpa, 2006, s. 80].*

Najważniejszym podmiotem w filozofii dialogu jest człowiek i jego relacja z innym. Drugi człowiek stanowi fundamentalną realność doświadczenia emocjonalnego, a więź i relacja z nim podniesiona jest do rangi fundamentalnej dla osoby jako takiej i jej umiejscowienia

w świecie. Filozofia dialogu to filozofia spotkania, której centrum zainteresowania jest człowiek w relacji do drugiego człowieka. Taka forma spotkania podkreśla dialogiczny paradygmat relacji Ja – Ty, konstytuującej życie każdego człowieka [za: Buber, 1992]. Spotkanie to odbywa się w określonej przestrzeni etycznej, w której obecni są mistrz (nauczyciel) i jego uczeń. Cechuje ich autentyzm i szczerłość [za: Levinas, 2002]. Pomiędzy Pytającym a Zapytanym zachodzi związek dialogiczny, w którym dzięki pytaniom pojawia się świadomość obecności drugiego człowieka i przestrzeń spotkania różnych wartości [za: Tischner, 2006].

Niezależnie od przyjętej koncepcji nauczania i wychowania dialog wymaga interakcyjności podmiotów uczestniczących w nim, otwartości i gotowości przyjęcia drugiego człowieka jako autonomicznego bytu, bezwarunkowej jego akceptacji. Relacja Ja – Ty może wystąpić tylko na drodze autentycznej rozmowy, w której Ja widzi, akceptuje i przyjmuje Ty jako osobę, a nie jako rzecz [za: Sawicki, 1996]. W swej naturze dialog zakłada *szczerłość pomiędzy partnerami dialogu, szacunek dla różnicy zdań i poglądów, wymianę doświadczenia umożliwiającą rozumienie różnic, rozmowę poszukującą źródeł doświadczalnego sensu* [Kwaśnica, 1993, s. 14]. Partnerstwo wymaga zatem uznania godności osobowej, wzajemnej akceptacji odmienności i indywidualności osób będących ze sobą w interakcji, prawa do stawiania pytań, dyskusji i oczekiwania uzasadnień. *Prawdziwy dialog może być bardzo owocny jedynie tam, gdzie podmioty tego dialogu wzajemnie się wspierają i respektują nawzajem* [Nowak, 2010, s. 87], wtedy gdy wykazują akceptację i szacunek dla współuczestnika dialogu, wyrażając się odpowiednio:

- *masz prawo wyrażać to, co czujesz,*
- *szanuję cię jako osobę myślącą i czującą,*
- *mogłabym się od ciebie czegoś nauczyć,*
- *chciałabym nawiązać z tobą kontakt, aby lepiej cię poznać* [Ol-szak-Baran, 2010, s. 114].

Głównym warunkiem dialogu jest uznanie podmiotowości partnerów, akceptacji indywidualności i niepowtarzalności osoby, co w konsekwencji wcale nie musi oznaczać tolerancji dla odmiennych punktów widzenia. *Godność osobowa uczniów-wychowanków wymaga traktowania ich podmiotowo, z uzasadnieniem ich prawa do wolnego wyboru proponowanych wartości, prawa do stawiania pytań, do dyskusji, do żądania uzasadnień. Nie znaczy to, że uczniowie mogą nie respektować wymagań szkoły, w której z konieczności stosuje się pewien przymus i stawia wymagania. Nie znaczy to również, że wolno im odrzucać ukazywane im w procesie nauczania i wychowania wartości absolutne, doskonalące człowieka i integrujące go ze społeczeństwem* [Śnieżyński, 2001, s. 19–20]. Dialog stanowi więc swoistego rodzaju konflikt pomiędzy autorytetem wychowawcy i odpowiedzialnością wychowanka. Jeśli wychowanie jest kształtowaniem osobowości wychowanka do zdolności wolnej akceptacji dobra, to wymaga ono wsparcia wychowanka w wartościowaniu przez niego i doceniania wartości tych motywów, które to dobro stanowią. Wychowawca powinien stwarzać różnego rodzaju sytuacje życiowe sprzyjające dokonywaniu wyborów na podstawie własnych zasad moralnych, niestojących w sprzeczności z podstawowymi zasadami i normami funkcjonującymi w społeczeństwie. Idea dialogu wychowawczego pozwala przewycięzać wszystkie koncepcje sprowadzające wychowawcę do roli niekwestionowanego mistrza, dla którego wychowanek stanowi obiekt (przedmiot) oddziaływań, zdolny jedynie do działania pod wpływem oczywistych bodźców czy automatycznego realizowania także wyższych funkcji psychicznych [za: Frerie, 2016]. Dialog może zatem spełniać walory wychowawcze jedynie wówczas, gdy:

- *prowadzi do nawiązywania kontaktu, który umożliwi wspólne przemyślenie, omówienie i rozwiązanie problemu,*
- *dokonywa się jako proces, kiedy stopniowo obejmuje: rozumienie (proces poznawczy), zbliżenie się (proces emocjonalny), zapewnienia skuteczność działania (aspekt prakseologiczny),*

- *wypełnia się jako postawa; staje się gotowością do wchodzenia w relacje dialogiczne i zamiarem współdziałania* [Skurjat, 2014, s. 139].

Proces internalizacji wartości przez wychowanka musi być efektem dobrowolności i rozumnego wyboru, a nie tresury i przymusu. Wychowawcy powinni pokazywać wychowankom wzory osobowe, które mogą stać się przyczyną zmiany wychowanka, jego rozwoju i nabywania przez niego kompetencji społecznych. Wymaga to jednak dbałości o prawdziwość przekazu, który jest tym bardziej prawdziwy, im bardziej wychowawcy mają własne spojrzenia, ideały, opinie, argumentacje, stanowiąc tym samym wiarygodne źródło przekazywanych wartości. Wychowawcy, dzieląc się swoim doświadczeniem i posiadaną przez siebie wiedzą w procesie wychowania, muszą pozostać otwarci na treści wnoszone przez uczniów, uznając i respektując ich wkład w proces.

Wśród wielu nauczycieli panuje przekonanie, iż uczniowie uczą się najlepiej wtedy, kiedy siedzą cicho [za: Rylke, Klimowicz, 1992]. Pedagodzy uważają, że to oni winni przejąć na siebie dominującą rolę zarówno w procesie wychowania, jak i nauczania. Stosując różnorodne zabiegi, podporządkowują sobie oni podopiecznych, wywołując u nich postawę charakteryzującą się biernością i podległością. *Rzeczywistość szkolna, w której poruszają się uczniowie, rzadko sprzyja dialogowi. Uczniowie nie potrafią pracować w zespołach, nie chcą pomagać sobie nawzajem, nie są nauczeni wyrażania swojego zdania w poszanowaniu zdania drugiego człowieka. Często nauczyciele prowadzą monolog dydaktyczny, a uczniowie stają się anonimową grupą, w której brak jest pozytywnych relacji w kontaktach interpersonalnych* [Buczek, 2014, s. 38]. Jestem przekonany, że dla wielu uczniów współczesnej szkoły podane niżej przykłady wypowiedzi stanowiących skuteczną blokadę dialogu nie są niczym nowym:

- *ja nie będę z tobą dyskutować, skończyłam dyskusję,*
- *nie tobie kazałam mówić,*
- *nie pytam ciebie,*

- *powiem, co mam do powiedzenia. Potem będę egzekwował i oceniał. I koniec dyskusji,*
- *gdy nie pytam, nie piskać nawet,*
- *a co ty się odzywasz? Adwokatem jesteś?,*
- *proszę ze mną nie dyskutować,*
- *ja się o nic was nie pytam,*
- *jak będziesz nauczycielem, to będziesz mówić,*
- *nie będziemy teraz o tym mówić. Potem do tego wrócimy. Teraz jest lekcja [Śniegulska, 2002, s. 124].*

Dziś jest już coraz trudniej narzucić młodzieży autorytet zewnętrzny, a więc oparty na sile instytucji, jaką jest szkoła. Stąd też autorytet ten winien być efektem postawy nauczyciela, jego szacunku do ucznia i uznania jego podmiotowości. Tymczasem z badań prowadzonych przez M. Śnieżyńskiego wynika, że *znacząca liczba nauczycieli szkół średnich w swojej pracy zatrzymała się na etapie komunikacji, i to niestety głównie na etapie komunikacji jednokierunkowej, [...] aż 75,6% nie szanuje godności ucznia, u ponad 70% brak jest życzliwości i szacunku do drugiej osoby, brak postawy dialogu oraz taktu i kultury, [...] mamy tylko 31,4% uczących gotowych do wzajemnej współpracy, a postawę partnerską realizuje niespełna 17% pedagogów, zaledwie 11,8% nauczycieli stosuje nagradzanie, [...] a na dialogiczny charakter zajęć dydaktycznych realizowanych systematycznie zdecydowało się zaledwie 23,5% nauczycieli [Śnieżyński, 2008, s. 223–224].* W świetle innych prowadzonych badań formułowane są wnioski o potrzebie pilnego poprawienia komunikacji między nauczycielami a uczniami. Jej celem winno być kształtowanie atmosfery szkoły sprzyjającej uczeniu się. Młodzież udzielająca odpowiedzi na pytania dotyczące stosunku do pedagogów przypisała im cechy i zachowania wskazujące na *niewłaściwą postawę nauczycieli (17%), brak zaangażowania, niekompetencję, niesprawiedliwość, negatywny stosunek do uczniów (po 5%) [Bereźnicka, 2010, s. 191–182].*

Wtórny efekt takiej sytuacji stanowi pojawienie się oporu w postaci agresji lub zahamowania aktywności dziecka, powodujące zaniżenie

samooceny, poczucie obojętności, bezradności i izolacji [za: Gurycka, 1990]. W takiej szkole uczeń staje się zniechęconym słuchaczem, przywiązanym do ławki odtwórcą usłyszanych treści, a nauczyciel, żyjąc złudzeniami posiadanego autorytetu, automatycznie „wpisanego” w jego rolę społeczną, ma przekonanie o skuteczności swojego wpływu wychowawczego [za: Dudzikowa, 2008].

Współczesność wysuwa w stronę szkoły i nauczycieli postulaty dotyczące wysokiej jakości i efektywności podejmowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych. Od nowoczesnej instytucji edukacyjnej oczekuje się tego, by była ona miejscem uczenia się i doskonalenia. Szkoła zatem zamiast bycia pasem transmisyjnym wiedzy winna koncentrować swoje wysiłki na tworzeniu warunków i sytuacji, umożliwiających poszukiwanie, tworzenie oraz przetwarzanie wiedzy. *Przekształcenie szkoły ze środowiska nauczania w środowisko uczenia się jest ściśle związane z przyspieszoną ewolucją roli nauczyciela, który z głównego źródła wiedzy i „mędrca na katedrze” (ang. Sage on the Stage) musi stać się stojącym z boku doradcą ucznia, jego naukowym opiekunem, wspierającym ucznia w rozwoju intelektualnym (ang. the Guide on the Side)* [Morbitzer, 2011, s. 33]. Taka postawa wymaga od nauczycieli uznania podmiotowości uczniów w relacji z nimi oraz wyrażenia zgody na przekazanie przynajmniej części odpowiedzialności za własne (wy)kształcenie osobom uczącym się.

W relacji dialogicznej różnice związane z wiekiem pomiędzy nauczycielem a uczniem stają się mniej istotne. Zdecydowanie większego znaczenia nabiera charakter tych relacji, który winien być oparty na pozytywnych emocjach, zainteresowaniu, umiejętności spojrzenia na problem z perspektywy drugiej osoby. Z różnych badań dotyczących relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami [za: Śnieżyński, 2001; Pyżalski, 2007; Jankowska, 2013; Nowakowska, Przewłocka, 2015] wynika, że z pozytywnymi relacjami pomiędzy nauczycielami i uczniami nie jest najlepiej. Zakładając, że osąd ten jest przerysowany i przesadzony, to i tak prowadzone badania wskazują na wiele zastrzeżeń kierowanych wobec tych relacji, mimo że nikt nie ma wątpliwości co

do ich znaczenia dla procesu edukacyjnego. To dzięki pozytywnemu klimatowi, którego relacje oparte na dialogu są elementarną składową, możliwa jest reedukacja napięcia i lęku wobec pojawiających się trudności dydaktycznych i wychowawczych.

Nakierowanie dialogu na porozumienie i zrozumienie pozwala na lepsze poznanie siebie i otaczającego świata. Takie traktowanie dialogu w połączeniu z emocjonalnym zaangażowaniem nauczyciela może zwiększyć zainteresowanie uczniów i zachęcić ich do aktywnego udziału w proponowanych zajęciach. W takim klimacie łatwiej także o współpartnerstwo i współdecydowanie, pojawianie się różnych stanowisk i opinii prowadzące do prezentowania przez wychowanków swoich racji i poglądów. Akceptacja różnic pomiędzy ludźmi stanowi także o akceptacji własnych przeżyć i percepcji samego siebie. *I tak jak psychoterapia może wywoływać zmiany w percepcji samego siebie, tak również wychowanie oparte na prawdziwym dialogu takie zmiany może powodować. W wychowaniu jest nieodczowna ciągła reorganizacja świata poznawanego przez wychowanka, gdyż jego osobowość jest poddana ewolucyjnemu rozwojowi i podlega w rezultacie głębokim przemianom. I to właśnie tego rodzaju reorganizacja własnej percepcji, nastawiona na obudzenie w jednostce uczuć i postaw o charakterze pozytywnym, stanowi już w samym sobie ważny element pedagogiczny o wielkim znaczeniu* [Nowak, 2010, s. 86–87]. Wzajemne partnerstwo pozwala także na uświadomienie sobie potrzeby troski o dobro i odpowiedzialności za drugiego człowieka.

Współczesny nauczyciel/wychowawca winien być człowiekiem dialogu, świadomym potrzeb psychicznych swoich podopiecznych, mającym na uwadze:

- *świadomość potrzeby bezpieczeństwa, która prowadzić będzie do niwelowania nadmiernego zagrożenia poczucia wartości i godności ucznia,*
- *potrzebę kontaktu, która zmierzać będzie do zrozumienia innych i bycia rozumianym przez innych,*

- *potrzebę akceptacji, która ujawni się przyjęciem przez nauczyciela każdego ucznia takim, jakim jest,*
- *potrzebę wolnego wyboru, dającą prawo każdemu człowiekowi do rozwoju jego własnej świadomości,*
- *potrzebę miłości, która jest pierwszą wśród wszystkich innych, przejawiać się będzie dobrocią, życzliwością, szacunkiem, otwartością i sprawiedliwością wobec drugiego człowieka [Śnieżyński, 2001, s. 38].*

Nauczyciel dialogu to przewodnik wychowanka w jego rozwoju moralnym, intelektualnym, estetycznym i zdrowotnym. To osoba potrafiąca słuchać, wrażliwa, otwarta, akceptująca człowieka takim, jakim on jest, wrażliwa społecznie, zdolna i skłonna do ciągłego rozwoju własnych kompetencji zawodowych, społecznych i moralnych, życzliwie nastawiona, opierająca swój autorytet na szacunku dla podmiotowości uczniów, a nie wywieraniu przymusu, umiejąca sprawiedliwie nagradzać i karać, stwarzająca sytuacje dla samodzielnych i odpowiedzialnych wyborów dokonywanych przez wychowanków. Aby dialog mógł stanowić istotę relacji nauczyciel – uczeń, ważna jest autentyczność relacji osobowych i postawa dialogiczna nauczyciela, który wspólnie z wychowankiem dąży do poznawania prawdy i odkrywania człowieczeństwa. Zastosowanie dialogu jest niezbędne w procesie wychowania. Pozwala na kształtowanie człowieka nawet w najbardziej niesprzyjających kulturowo i społecznie warunkach życia. Tylko w atmosferze przenikniętej dialogiem, zaufaniem i współpracą możliwa jest efektywna i pełna wzajemnej solidarności praca edukacyjna, której tak bardzo potrzebuje współczesna, zagubiona i krytykowana szkoła [za: Mastalski, 2008, s. 55].

2. Diagnoza w resocjalizacji

Jeśli umiecie diagnozować radość dziecka i jej natężenie, musicie dostrzec, że najwyższą jest radość pokonanej trudności, osiągniętego celu, odkrytej tajemnicy. Radość triumfu i szczęście samodzielności, opanowania, władania.

Janusz Korczak

Diagnoza to rozpoznanie istniejącego stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie badań i różnorodnych analiz opartych na wiedzy o ogólnych prawidłowościach. Z pojęciem diagnozy spotykamy się w wielu naukach, a sam termin pochodzi z języka greckiego *diagnosis* i oznacza rozróżnienie, rozpoznanie lub osądzenie. W początkowym okresie pojęcie to używane było na gruncie nauk medycznych i stosowane wyłącznie do określenia patologicznego stanu organizmu, a z czasem stanu zdrowia osoby. *Sięgając do klasycznej definicji, diagnozę można określić jako wieloaspektowe poznanie jakiegoś stanu rzeczy (przejawy, mechanizmy warunkujące ich pojawienie się, poziom rozwoju, konsekwencje rozwojowe) i przewidywanie jego tendencji rozwojowych (prognozowanie), dokonywane na podstawie znajomości ogólnych prawidłowości metodologicznych i teoretycznych* [Wysocka, 2008, s. 7]. Obecnie uważa się, że niemal każdy rodzaj

działalności praktycznej wymaga rzetelnej diagnozy, która stanowi podstawę racjonalnego działania [za: Ziemski, 1972] i której wyniki mają służyć planowaniu i podejmowaniu działalności reformatorskiej, profilaktycznej lub terapeutycznej [Kawula, 2003, s. 665].

Praktyczność diagnozy wynika z faktu, iż była ona prowadzona zawsze *przez kogoś i dla kogoś, a ponadto po coś i z określonego punktu widzenia* [Wysocka, 2008, s. 7]. Opis i wyjaśnienie elementu czy też aspektu rzeczywistości, uzyskane w wyniku diagnozy, winny mieć walor praktyczny, stanowić *racjonalny punkt wyjścia do zmiany stanów faktycznych* [Czapów, 1978, s. 319]. Diagnoza jest pierwszym ogniwem postępowania celowościowego w naukach praktycznych, których celem jest przekształcanie rzeczywistości [za: Podgórecki, 1969] i wymaga działania według *następujących, wzajemnie warunkujących się etapów*:

1. *opisu – zestawienia danych empirycznych, co do których zachodzi ewentualność postępowania celowościowego;*
2. *oceny – zastosowania ocen, które są związane z zebranymi danymi empirycznymi, co pozwala na porównywanie istniejących z postulowanymi lub niechcianymi stanami rzeczy, na ustalenie aprobaty czy dezaprobaty badanych stanów, określenie rozbieżności między istniejącymi stanami a celami;*
3. *konkluzji – stwierdzającej potrzebę, lub jej brak, podjęcia postępowania celowościowego;*
4. *tłumaczenia – genetycznego, przyczynowego istniejącego stanu;*
5. *postulowania – zobrazowania tych stanów, które mają być realizowane, zreformowane lub usunięte;*
6. *stawiania hipotez – dotyczących związku między projektem a czynnikiem przyczynowym* [Jarosz, 2003, s. 675].

Istota i racjonalność działania praktycznego nie może polegać wyłącznie na rozpoznaniu (diagnozie) istniejącego stanu rzeczy, ale także na zbadaniu genetycznym, nasuwającym sposobie zmiany, na ustaleniu znaczenia w ramach pewnej całości, w której występuje, na ustaleniu fazy i przewidywanego rozwoju, co z kolei prowadzi do zaprojektowania

działania reformującego istniejące braki lub zapobiegającego powstawaniu w przyszłości szkód (działania profilaktyczne) [Ziemski, 1973, s. 165]. Taka diagnoza winna prowadzić do podjęcia decyzji o przyjęciu określonej koncepcji działania, opracowania jej planu, wcielenia w życie, kontroli jej przebiegu i dokonania ewentualnych korekt.

Dojście do stanu rzeczy pozwalającego na opis rzeczywistości za pomocą dobrze dobranych środków i sposobów oddziaływania zapewniających osiągnięcie oczekiwanego (zaplanowanego) stanu i zmian wymaga niejednokrotnie realizacji tzw. diagnoz cząstkowych. Stanowią one strukturę tzw. diagnozy rozwiniętej, pozwalającej na określenie przyczyn stanu obecnego, jego znaczenia, fazy rozwoju i prognozy tego rozwoju w przyszłości, tj.:

1. *diagnozy identyfikującej – przyporządkowującej do gatunku albo typu;*
2. *diagnozy genetycznej (kausalnej) – wyjaśniającej łańcuch warunkowań przyczynowych;*
3. *diagnozy celowościowej (znaczenia) – określającej rolę badanego zjawiska dla pewnego szerszego kompleksu zjawisk;*
4. *diagnozy fazy – określającej etap rozwoju stanu rzeczy podlegającego rozpoznaniu;*
5. *diagnozy prognostycznej (rozwojowej) – będącej przewidywaniem tego, jak badane zjawisko może lub powinno się rozwinąć, na podstawie wyprowadzenia wniosków z poprzednich etapów* [Jarosz, 2003, s. 675].

Należy pamiętać, że nie w każdej sytuacji konieczne jest przeprowadzenie wszystkich diagnoz cząstkowych. Czasami możliwe jest poprzestanie na przeprowadzeniu diagnozy skróconej, wymagającej identyfikacji i określenia przyczyn stanu rzeczy. W takich naukach praktycznych, jak pedagogika, w celu wielostronnego rozpoznania pozwalającego na rozpoczęcie działań przekształcających rzeczywistość podkreśla się jednak znaczenie i potrzebę prowadzenia wszystkich diagnoz cząstkowych [za: Ziemski, 1973], pełniących w cyklu działania pedagogicznego trzy funkcje:

- ustanawiającą punkt wyjścia w czynnościach projektowania;
- pozwalającą na systematyczną kontrolę przebiegu wychowania;
- służącą ocenie wyników, kontroli przebiegu i korekturze działalności pedagogicznej [za: Mazurkiewicz, 1974].

Z prakseologicznego punktu widzenia istotą każdego oddziaływania, w tym oddziaływania wychowawczego, winna być jego skuteczność. Ze względu na wszechobecność krytyki wychowania resocjalizacyjnego wydaje się rzeczą priorytetową podejmowanie działań zmierzających do podniesienia efektywności i jakości procesu ponownej socjalizacji. Wymaga to więc znalezienia odpowiedzi na pytanie: jak skutecznie oddziaływać? Odpowiedź na nie *jest uzależniona od tego, jakie są cele działalności resocjalizującej oraz wyjściowy stan osobowości, postaw i zachowań wychowanka, a także jak bogaty jest repertuar środków, z których może skorzystać wychowawca. O ile cele wychowania resocjalizującego i zespół środków oddanych do dyspozycji wychowawców jest względnie stały, to osobowość, postawy i zachowania wychowanków instytucji resocjalizujących są „pedagogiczną zagadką”, w której rozwiązaniu ma pomóc trafna i możliwie rzetelna diagnoza wychowawcza* [Pytka, 2008, s. 116]. Diagnoza w resocjalizacji jest zatem niezbędnym warunkiem skutecznego działania, *której podmiotem jest nieprzystosowany społecznie człowiek, wadliwie wypełniający swoją rolę członka społeczeństwa, co wiąże się z antagonizmem wobec norm obiektywnie sprzyjających współżyciu ludzi na poziomie ogólnospołecznym* [Jedlewski, 1993, s. 377].

Wychowanie resocjalizujące rozumiane jest jako działanie mające na celu przezwyciężenie negatywnego stosunku wychowanka do norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie, a więc eliminowanie względnie trwałych, negatywnych ustosunkowań do oczekiwań społecznych, będących efektem dotychczasowych doświadczeń życiowych wychowanka (przebiegu i niedostatków dotychczasowego procesu socjalizacyjnego). Istota tego procesu skłania do poszukiwania na drodze diagnozy wiedzy, dzięki której możliwe będzie podjęcie

odpowiedzialnych (korzystnych socjalizująco z punktu widzenia resocjalizacji) decyzji o charakterze wychowawczym, pozwalających w konsekwencji pomóc wychowawcom w rozwiązaniu problemów wychowanków związanych z ich wykołajaniem społecznym. Diagnoza w resocjalizacji winna umożliwić wychowawcom uzyskanie odpowiedzi na pytania: „Podejmować działania czy też nie? Do jakich dyrektyw i reguł się odwołać? Jaką strategię i procedurę uwzględnić w planie konkretnych oddziaływań wychowawczych w celu realizacji, przyjętych w wyniku diagnozy, celów resocjalizacyjnych?” [za: Czapów, 1978].

Antagonizm destruktywny, cechujący wychowanka niedostosowanego społecznie, przejawia się w sferze postaw i ról społecznych wskutek oddziaływania niekorzystnych czynników biopsychicznych i środowiskowych. Z tego też powodu diagnoza w resocjalizacji musi mieć charakter interdyscyplinarny, w którym to modelu obejmować będzie:

- *określenie intensywności postaw antyspołecznych oraz sposobu ich wewnętrznej integracji,*
- *zidentyfikowanie stopnia wadliwości w funkcjonowaniu w przypisanych jednostce rolach społecznych oraz poziomu internalizacji przepisów ról społecznych, które ona odgrywa w kręgach podkulturowych,*
- *wskazanie hipotetycznych czynników zwiększających prawdopodobieństwo występowania konfliktu jednostki z normami społecznymi (chodzi o tzw. niekorzystne czynniki rozwojowe typu biopsychicznego i socjokulturowego),*
- *ocenę stwierdzonego stanu rzeczy z punktu widzenia wielkości zagrożenia społecznego, stwarzanego przez jednostkę i jej środowisko społeczne, w wyniku której formułuje się konkluzję dotyczącą postępowania interwencyjnego lub wstrzymania się od niego [Pytka, 2008, s. 119].*

Wymienione wyżej czynności stanowią tzw. diagnozę konstatającą, która obejmuje opis przedmiotu diagnozy, jego ocenę i konkluzję

oceniające. To one z kolei winny prowadzić do wyboru określonej koncepcji działania i zaprojektowania oddziaływań wychowawczych prowadzących do modyfikacji postaw antyspołecznych i ich mechanizmów regulacyjnych – diagnoza projektująca. Ten rodzaj diagnozy cząstkowej wymaga identyfikacji stopnia manipulowalności czynnikami pozwalającymi na osiągnięcie w procesie resocjalizacji zakładanych realnych celów wychowawczych (biorących pod uwagę poziom rozwoju intelektualnego, społeczno-emocjonalnego, fizycznego, motywacyjnego, a także warunki środowiskowe). Realizacja procesu resocjalizacyjnego musi uwzględniać wpływ na jego przebieg różnorodnych czynników, które nie mogły być włączone i zbadane w trakcie przeprowadzonej diagnozy wejściowej (składają się na nią czynności podejmowane w ramach konstatowania i projektowania działań stymulujących i naprawczych). Czynniki te mogą powodować występowanie określonych zmian osobowo-społecznych, niemożliwych do przewidzenia w trakcie postępowania celowościowego, a które wymagają ich uwzględnienia [za: Janeczko, 1973]. Stąd też konieczne jest prowadzenie diagnozy kontrolującej wpływ uwarunkowań podmiotowych i przedmiotowych na skuteczność prowadzonych działań resocjalizacyjnych oraz diagnozy sprawdzającej (weryfikującej) prawidłowość ustaleń diagnostycznych i przyjętych założeń metodycznych, w wyniku której możliwe stają się porównanie i ocena stanu wejściowego z obecnym [za: Jaworska, 2004].

Wszystkie wymienione wcześniej diagnozy cząstkowe *powinny obejmować szeroki zakres działalności osobopoznawczej, obok badań obserwacji pedagogicznej oraz badań psychologicznych i psychiatrycznych, uwzględniając badania kliniczne, neurologiczne i biogenetyczne* [Makowski, 1994, s. 248], które z prakseologicznego punktu widzenia winny umożliwić skuteczne działanie oparte na określonych założeniach teoretycznych, stanowiących podstawę do formułowania celów i dyrektyw procesu resocjalizacyjnego, jego realizację oraz kontrolę efektów działania.

Model diagnozy resocjalizacyjnej jest ściśle związany z przyjętym modelem oddziaływania resocjalizacyjnego, którego skuteczność wymaga posiadania adekwatnej wiedzy diagnostycznej dotyczącej podmiotu tych oddziaływań (jednostki niedostosowanej społecznie), wiedzy ogólnej na temat środowiska społecznego wywierającego wpływ na wychowanka oraz procedur optymalnego oddziaływania resocjalizacyjnego z punktu widzenia przyjętych celów resocjalizacyjnych. Złożoność samego podmiotu (osoby wychowanka) i przedmiotu diagnozy (niedostosowanie społeczne) oraz szeroki kontekst społeczno-kulturowy (wielość i różnorodność czynników warunkujących prawidłowość socjalizacji) czyni *diagnozę resocjalizacyjną niezmiernie skomplikowaną, cel bowiem jest tu w sensie formalnym łatwy do określenia (przywrócenie wewnętrznej harmonii i harmonii w relacjach „ja–świat” warunkujących prawidłową adaptację społeczną), ale jego konkretyzacja, w kontekście decyzyjnego charakteru dokonywanego rozpoznania, jest trudna, gdyż zależy to od indywidualnych i specyficznych dla danej jednostki cech i właściwości jej otoczenia. Nie ma bowiem jednej drogi, prowadzącej do zaburzeń w przystosowaniu, na co wskazuje złożoność empirycznie zweryfikowanych czynników wpływających (każda jednostka i jej sytuacja jest wyjątkowa, choć istnieją pewne ogólne prawidłowości i mechanizmy wyznaczające przebieg procesu przystosowania)* [Wysocka, 2008, s. 60]. Wymóg daleko idącej indywidualizacji oddziaływań resocjalizacyjnych nie jest zatem możliwy bez diagnozy i uznania za paradygmat przekonania, iż *nie ma skutecznej resocjalizacji tam, gdzie technice oddziaływania na jednostkę i technice oddziaływania na grupę nie towarzyszy rozpoznanie diagnostyczne* [Czapów, 1978, s. 324].

Obraz diagnostyczny, powstały na podstawie wielu istotnych cech, mających wpływ na proces wadliwej adaptacji społecznej, ma znaczenie funkcjonalne dla celów wychowania resocjalizacyjnego i zależy od sposobu rozumienia pojęcia niedostosowania społecznego [za: Pytka, 2008]. W związku z tym możemy wyróżnić diagnozy, które pełnią funkcję:

- opisującą – pozwalającą na rozpoznanie stopnia odchylenia od normy społecznej na podstawie charakterystycznych cech i symptomów niedostosowania społecznego (diagnoza opisująca pozwala na projektowanie oddziaływań o charakterze terapii behawioralnej);
- eksplanacyjną – umożliwiającą wyjaśnienie, uzasadnienie i usprawiedliwienie zjawiska niedostosowania społecznego (dokonywanych na podstawie określonych założeń teoretycznych);
- ewaluacyjną – obejmującą identyfikację faktów dotyczących niedostosowania społecznego i zestawianie ich z właściwymi normami określającymi prawidłową adaptację społeczną diagnozowanej osoby;
- ekspresyjno-terapeutyczną – polegającą na ujawnieniu i ekspresji problemów i lęków jednostki, stanowiących istotę przyszłych oddziaływań terapeutycznych;
- utylitarno-ptymalizującą – pozwalającą określić stopień odchylenia od normy i zaprojektowanie oddziaływań korygujących funkcjonowanie jednostki i jej otoczenia społecznego;
- weryfikacyjną – identyfikującą i umożliwiającą korygowanie praktycznie podejmowanych oddziaływań wychowawczych i doskonalenie metod pracy stosowanych w procesie resocjalizacji;
- prognostyczną – polegającą na przewidywaniu dokonującej się w efekcie interwencji resocjalizacyjnych (lub ich zaniechania) ewolucji zjawisk i procesów związanych z niedostosowaniem społecznym [za: Wysocka, 2008].

Jak widać, złożoność stanów rzeczy będących przedmiotem diagnozy, a także różnorodność stawianych wobec niej oczekiwań powodują konieczność stosowania takich narzędzi, które dostarczą diagnoście wiedzy pozwalającej mu na podjęcie stosownych działań korekcyjnych, będących efektem przyjętego modelu postępowania diagnostycznego. Wyróżnia się trzy podstawowe modele – behawioralny, interakcyjny i interdyscyplinarny [za: Wysocka, 2008].

Diagnoza prowadzona według modelu behawioralnego zakłada, iż zachowania antagonistyczno-destrukcyjne prezentowane przez osoby niedostosowane społecznie warunkowane są czynnikami, których źródeł należy szukać wśród czynników sytuacyjnych i środowiskowych [za: Jarosz, 2003]. Diagnoza ta umożliwia uzyskanie efektu w postaci obiektywnego obrazu zachowania się jednostki niedostosowanej społecznie razem z kontekstem sytuacyjnym i środowiskowym, odpowiadającym za kształtowanie się zachowań dewiacyjnych. Model diagnozy behawioralnej zakłada przede wszystkim stosowanie różnorodnych skali i narzędzi pozwalających na pomiar zmiennych dających możliwość określenia stopnia niedostosowania społecznego. Pozwala to również na zastosowanie obserwacji zachowań wychowanka, występujących zarówno w sytuacjach życiowych, jak i wychowawczych.

Kolejny model, tzw. interakcyjny, zakłada o wiele szersze spojrzenie na źródła niedostosowania społecznego, których poszukuje się w zaburzeniach o charakterze neurofizjologicznym i psychologicznym. Diagnozie interakcyjnej podlegają dysfunkcje uwarunkowane psychologicznie, socjologicznie i biologicznie. Badania dotyczą także aspektów psychologicznych: rozwoju superego i dojrzałości interpersonalnej [za: Pospiszyl, 1998], a także poziomu internalizacji norm socjologicznych i dojrzałości osobowości [za: Pytka, 2008]. W wymiarze socjologicznym diagnosta bierze pod uwagę przede wszystkim proces stygmatyzacji, konflikt kultur, dezorganizację społeczną i kontrolę społeczną [za: Wysocka, 2008]. Z kolei na płaszczyźnie biologicznej zwraca się uwagę na regulacje neurofizjologiczne odpowiedzialne za relacje społeczne i interakcje ze środowiskiem społecznym, w tym zdolność do podtrzymywania prawidłowych relacji. Celem diagnozy interakcyjnej jest opis zaburzeń mających wpływ na adaptację społeczną wychowanka – zachowania, myślenie, odczuwanie, konflikty, obraz świata i jego zniekształcenie, samoocena i odgrywane przez wychowanka role społeczne. Metodami diagnostycznymi, stosowanymi w tym modelu, są: obserwacja, wywiad, rozmowa, analiza wytworów własnych i treści, techniki projekcyjne [za: Jarosz, 2003].

Najbardziej kompleksowym modelem diagnozy, łączącym w sobie różne podstawy teoretyczne, jest model diagnozy interdyscyplinarnej. Wychowanek będący podmiotem tej diagnozy podlega całościowemu oglądowi diagnostycznemu, będąc traktowanym jak indywidualny, wielowymiarowy byt. Model ten uwzględnia odgrywane przez wychowanka role społeczne, zdolność do internalizacji norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie, umiejętność nawiązywania kontaktów interpersonalnych, prezentowanie postaw, wyrażanie uczuć, a także wewnętrznych i zewnętrznych predyktorów mających wpływ na kształtowanie tych zdolności. Diagnoza interdyscyplinarna wykorzystuje obserwację, wywiad, rozmowę, analizę dokumentów, techniki projekcyjne, skale (w tym Skalę Nieprzystosowania Społecznego L. Pytki) czy kwestionariusze pozwalające na pomiar różnorodnych zmiennych dotyczących nieprzystosowania społecznego.

Istotnym problemem holistycznego ujmowania diagnozy jest konieczność uwzględnienia zarówno mocnych, jak i słabych stron wychowanka, a więc wzięcia pod uwagę jego potencjału i dysfunkcjonalności. Koncentrowanie się tylko na deficytach i prowadzenie tzw. resocjalizacji negatywnej ukierunkowanej na ich eliminowanie powoduje pomijanie zasobów i potencjału jednostki, utwierdza ją w przekonaniu o negatywnej ocenie własnej osoby, powoduje naturalne powstawanie oporu i pojawienie się mechanizmów obronnych przed zmianą, będącą istotą procesu resocjalizacji. Resocjalizacja pozytywna zakłada natomiast rozwój osobowości i rozwój społeczny. Wymaga identyfikacji:

- istniejących potencjałów jednostki niedostosowanej społecznie, na podstawie których możliwe jest uruchomienie procesu autonomicznej kreacji jednostki;
- sytuacji uczących, dzięki którym możliwe będzie rozwijanie zidentyfikowanych potencjałów jednostki;
- zadań pozwalających na przeniesienie wyćwiczonych umiejętności do warunków życia codziennego;

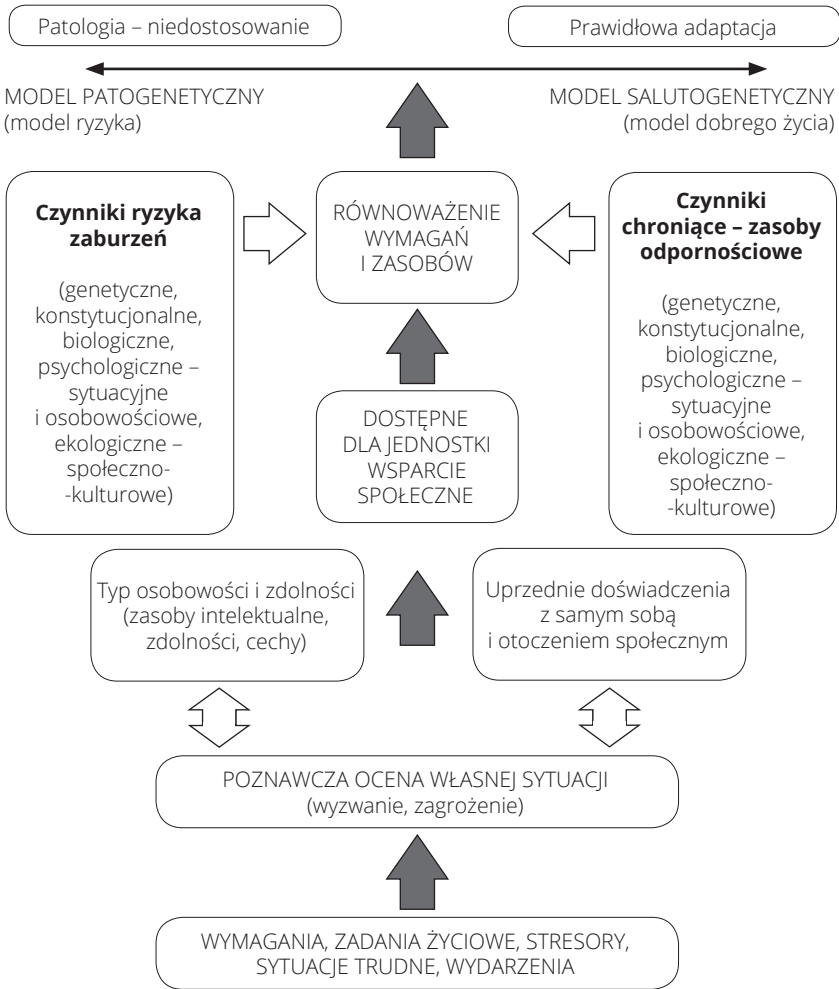
- uzasadnień dla dokonujących się zmian w postaci społecznego uznania, osobistej afirmacji zmian, ich racjonalizacji i uewnętrznienia [za: Konopczyński, 2009a].

Nadmierna koncentracja na stanach patologicznych czy też salutogenetycznych (krańcowych) może prowadzić do szkodliwych ograniczeń. *Dlatego też konieczne staje się przyjęcie założenia – nie tylko o kompleksowości podejścia do diagnozy (diagnoza pozytywna i negatywna), ale także priorytetowym znaczeniu podejścia pozytywnego do jednostki niedostosowanej społecznie (dominacja diagnozy pozytywnej i powiązanego z nią działania resocjalizacyjnego opartego na potencjałach i zasobach)* [Wysocka, 2015, s. 31–32].

Postrzeganie komplementarne umożliwi diagnoście zauważanie zasobów i deficytów osoby poddanej diagnozie. Pozwala mu na dokonywanie analizy najważniejszych czynników decydujących o sposobie radzenia sobie i jego determinant w sytuacjach życiowych jednostki, obejmując sytuacje traumatyczne (stresory) oddziałujące na nią, ich ocenę i wpływ na jej funkcjonowanie, nawykowe reakcje (przyjęte strategie radzenia sobie z problemami) oraz występujące w środowisku społecznym zasoby dostępne dla jednostki [za: Sęk, 2012]. Czynniki te, przenikając się i nakładając na siebie, tworzą indywidualny profil potencjału człowieka, zmuszając diagnostę do podjęcia działań mających na celu identyfikację tendencji patogennych i salutogenetycznych diagnozowanej osoby (jej zasobów i deficytów).

Komplementarność diagnozy nieprzystosowania społecznego wymaga przyjęcia modelu diagnozy pełnej, na którą składają się: diagnoza pozytywna (istotna dla decyzji o konieczności podjęcia projektowania postdiagnostycznego i działań resocjalizacyjnych) i uzupełniająca ją diagnoza negatywna (mająca znaczenie w diagnozie genetycznej i konsekwencyjnej) [za: Obuchowska, 1997]. Pełna diagnoza obejmuje poznanie czynników chroniących oraz zwiększających ryzyko wystąpienia niedostosowania społecznego i odniesienia ich do konkretnej wybranej teorii przyczyn jego powstawania. Zasoby/deficyty indywidualne stanowią *właściwości osobowe takie jak: pewność siebie,*

Rysunek 1. Komplementarny model zasobów i deficytów rozwojowych oraz mechanizmów radzenia sobie



Źródło: [Wysocka, 2015, s. 146].

poczucie humoru, optymizm, poczucie kontroli, umiejętności prospołeczne, stan zdrowia, system wartości, odporność na stres, inteligencja, zdolności i zdolności specjalne, swoiste nastawienie życiowe. Wśród zasobów/deficytów systemowych wskazać można różne rytuały i tradycje funkcjonujące w środowisku życia jednostki, więzi emocjonalne łączące ją z innymi ludźmi, umiejętność rozwiązywania problemów, zdolności adaptacyjne, komunikację, klimat społeczny w podstawowych środowiskach życia, zaangażowanie w życie w różnych środowiskach, w których jednostka funkcjonuje, poczucie zaufania do innych ludzi, nastawienie interpersonalne, warunki strukturalne w poszczególnych środowiskach życia, style oddziaływania z otoczeniem na jednostkę, system wartości uwzględniający znaczenie i jakość relacji z innymi ludźmi.

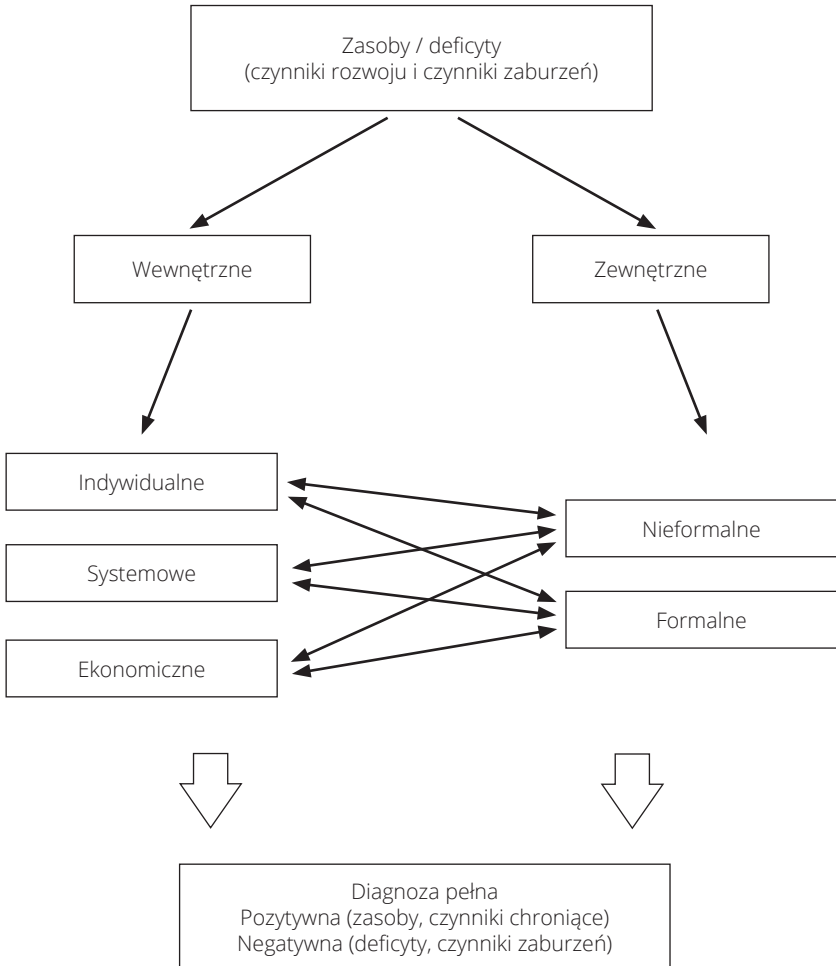
Wśród zasobów/deficytów ekonomicznych do najważniejszych należą warunki mieszkaniowe, zasoby finansowe, dobra powszechnie uznane za potrzebne lub atrakcyjne, służące rozwojowi, wraz z ich korelatami – ubóstwem, bezrobociem i innymi czynnikami marginalizującymi strukturalnie jednostkę w środowisku jej życia.

Wśród zasobów/deficytów nieformalnych wyróżnia się ogólnie kategorię dostępnego jednostce systemu wsparcia społecznego, charakteru relacji i jakości więzi z różnymi układami społecznymi, a głównie z rodziną (bliską i dalszą), sąsiadami, przyjaciółmi, grupą rówieśniczą, oraz sieć powiązań i kontaktów ze społecznością lokalną.

Wśród zasobów/deficytów formalnych wskazuje się realne i potencjalne powiązania z różnymi instytucjami i organizacjami społecznymi: szkołą, policją, zakładem pracy, organizacjami pozarządowymi i państwowymi [Wysocka, 2015, s. 156–157].

Komplementarność diagnozy wskazuje na konieczność objęcia diagnozą jednostkę niedostosowaną społecznie i jej środowisko życia, a więc czynników splatających się i wpływających wzajemnie na siebie. Zmienne te diagnosta musi brać pod uwagę ze względu na ich wpływ na jednostkę – zarówno pozytywny, jak i negatywny. Zestawienie zmiennych dotyczących różnych ujęć niedostosowania społecznego w sposób biegunowo różny: dobre – złe,

Rysunek 2. Konceptualizacja obszarów diagnozy niedostosowania społecznego



Źródło: [Wysocka, 2015, s. 155].

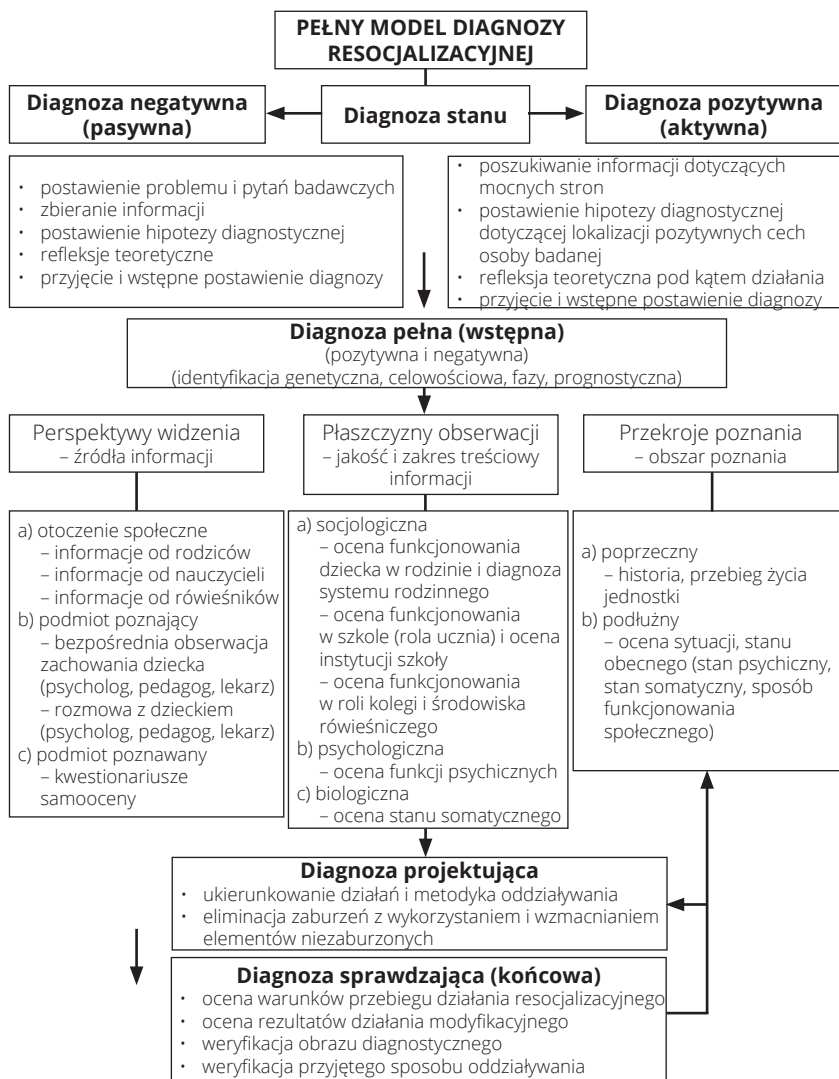
prawidłowe – nieprawidłowe, odbiegające od normy – nieodbiegające pozwala na dokonanie oceny i identyfikację stopnia potencjalnych zaburzeń. Wymaga stosowania i wykorzystywania różnych klasyfikacji zaburzeń (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM, International Classification of Diseases, Injuries and Causes of Death – ICD), pozwalających na rozpoznanie bądź odrzucenie hipotezy o występowaniu danego zaburzenia (diagnoza formalna), jak również porównywania zachowań i problemów występujących w danej populacji, środowisku wychowawczym itp. (diagnoza nieformalna). Takie postępowanie diagnostyczne pozwala na *uzyskanie wieloaspektowego obrazu występujących zaburzeń, z wykorzystaniem różnorodnych źródeł informacji oraz za pomocą różnych metod i technik ich zbierania* [Wolańczyk, 2002, s. 27–28].

Dokonując opisu pełnego modelu diagnozy, można dojść do wniosku, iż *na diagnozę składają się klasyfikacja i szczegółowy opis wybranych stanów faktycznych, ich ocena z punktu widzenia norm i standardów (fizjologicznych, psychologicznych, pedagogicznych, społecznych) istniejących na gruncie danej dyscypliny, konkluzja działania interwencyjnego lub wstrzymania się od niego oraz sprawdzenie uzyskanego obrazu diagnostycznego i podjętych działań modyfikujących* [Wysocka, 2008, s. 76].

Punktem wyjścia dla diagnozy niedostosowania społecznego jest także konieczność identyfikacji występujących symptomów i stopnia ich nasilenia, świadczących o zagrożeniu niedostosowaniem społecznym, i problemów występujących w procesie adaptacji. Dokonanie na podstawie skumulowanych ocen symptomów poziomu nieprzystosowania społecznego, doprowadzenie do określenia i zrewidowania źródeł i mechanizmów odpowiedzialnych za występowanie problemów oraz ustalenie pozytywnych cech i właściwości zachowania może stanowić wsparcie w pracy resocjalizacyjnej [za: Ostrowska, 2006].

Proces diagnozy charakteryzuje się złożonością, której efektem jest duży stan niepewności towarzyszący zarówno diagnoście, jak

Rysunek 3. Pełny model diagnozy zaburzeń osobowości i zaburzeń zachowania

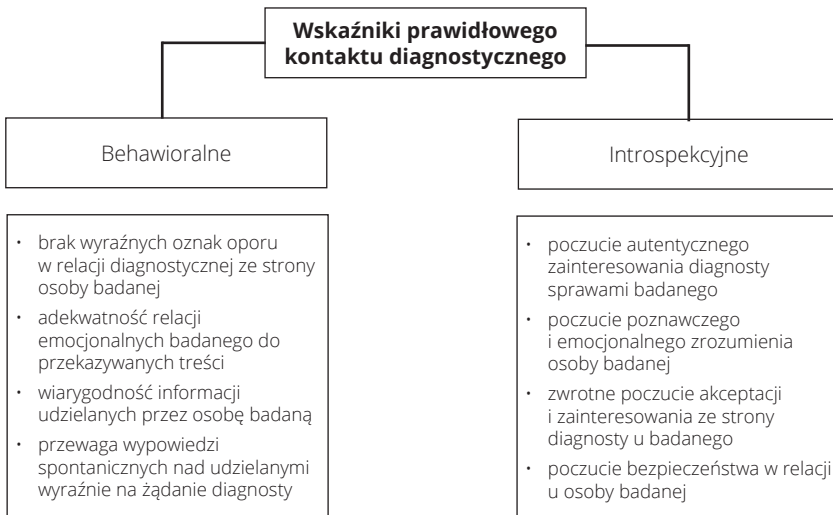


Źródło: [Wysocka, 2008, s. 77].

i osobie diagnozowanej, choć odpowiedzialność za przebieg tego procesu leży po stronie osoby diagnozującej. To od diagnosty wymaga się szeregu kompetencji niezbędnych do uniknięcia błędów diagnostycznych, to jest posiadania wiedzy merytorycznej, umiejętności jej wykorzystywania, a także pozyskiwania informacji niezbędnych w procesie projektowania działań postdiagnostycznych. Gromadzenie tych informacji odbywa się na drodze kontaktu diagnostycznego, stanowiącego *szczególny rodzaj interakcji pomiędzy diagnostą a badanym, w której mniejsze znaczenie ma jej treść i rezultat, bardziej zaś istotne są tu warunki jej przebiegu* [Wysocka, 2008, s. 148].

Nawiązanie kontaktu diagnostycznego wymaga od diagnosty umiejętności interpersonalnych, komunikowania się werbalnego i pozawerbalnego (aranżacja przestrzeni, zadbanie o właściwą odległość i przestrzeń pomiędzy stronami relacji). Klasyczna forma kontaktu diagnostycznego ma formę rozmowy i wywiadu prowadzonych w warunkach pozwalających na otwarte i szczerze wyrażanie myśli, uczuć i eksplorację treści istotnych dla rozpoznania diagnostycznego [za: Geller, Król, 1991]. Ważna jest postawa diagnosty wobec diagnozowanego: wolna od autorytarnego, arbitralnego i paternalistycznego stosunku, zakłócającego przebieg komunikacji interpersonalnej. *Przyjęcie właściwej postawy wobec badanego wyznacza bowiem zarówno możliwość poznania specyfiki problemów badanego, jak i jakość działania mającego na celu radzenie sobie z problemami* [Wysocka, 2008, s. 150]. Kontakt diagnostyczny musi być pozbawiony oceniań i wartościowania ze strony diagnozującego, nadmiernego poczucia odpowiedzialności, tendencji do dominacji i autoprezentacji oraz lęku przed wejściem w kontakt z badanym. Podstawowymi cechami kontaktu interpersonalnego winno być zatem sprawowanie kontroli nad przebiegiem rozmowy, skupienie się na aktywnym słuchaniu i respektowanie zasad etyki po stronie diagnosty, co w konsekwencji stanowi o jakości relacji diagnostycznej i efektywności postępowania diagnostycznego [za: Mazurkiewicz, 1993].

Rysunek 4. Kryteria diagnostyczne prawidłowego kontaktu diagnostycznego



Źródło: [Wysocka, 2008, s. 156].

Trudno zakładać, iż kontakt diagnostyczny będzie przebiegał bez zakłóceń i nie wystąpią w nim żadne momenty krytyczne. Dlatego, podobnie jak w każdej relacji interpersonalnej, także w kontakcie diagnostycznym (szczególnie w jego trakcie) wydaje się niezmiernie istotne umiejętne nawiązywanie, budowanie i podtrzymywanie kontaktu, a także radzenie sobie z czynnikami zakłócającymi jego przebieg, szczególnie w zakresie przeciwdziałania oporowi, który może pojawić się na każdym etapie tego procesu.

Nawiązywanie kontaktu diagnostycznego wymaga podtrzymywania „efektu aureoli” (bezwiednego przekonania o posiadaniu przez interlokutora cech przypisywanych mu wcześniej), dbania o prawidłowy dystans psychologiczny (utrzymania dystansu w granicach niewywołujących lęku i nieuszczywniających relacji), zadawania pierwszych pytań wzbudzających poczucie bezpieczeństwa, zainteresowanie, w sposób zapewniający dyskrecję, stałego eliminowania czynników

utrudniających nawiązywanie kontaktu (obcesowe i zbyt trudne pytania, brak autentyczności zachowania diagnosty). Faza nawiązywania kontaktu nie trwa z reguły zbyt długo i zależy przede wszystkim od szybkości i stopnia wyeliminowania z relacji diagnostycznej poczucia lęku i zagrożenia.

Podtrzymywanie kontaktu diagnostycznego wymaga okazywania ze strony diagnosty akceptacji, zrozumienia i zainteresowania w sposób bardzo różny za pomocą zarówno komunikatów werbalnych (parafrazy, techniki aktywnego słuchania, zachęcania słownego itp.), jak i niewerbalnych (potakiwania, uśmiechu, dbania o zgodność z komunikacją werbalną). Podtrzymywaniu kontaktu służy także zwracanie się z prośbą o rozwinięcie tematu, upewnianie się (potwierdzenie) co do istoty omawianego problemu w celu przeciwdziałania zniekształceniom będącym skutkiem identyfikacji obronnej lub projekcji, a także odzwierciedlania uczuć i stosowania w sposób właściwy milczenia (okazującego szacunek i zrozumienie dla przeżyć diagnozowanego).

Czynnikami zakłócającymi przebieg kontaktu diagnostycznego są niewłaściwe relacje diagnosty i diagnozowanego, oparte na stereotypach i wychodzeniu z roli, błędne postępowanie i reagowanie diagnosty, wynikające z braku kompetencji, unikania tematów trudnych, nieświadomego ukierunkowywania rozmowy diagnostycznej (występowanie mechanizmu samospełniającego się proroctwa), brak otwartości, zaufania, zainteresowania, zaangażowania, nadmierny formalizm, konwencjonalizm, schematyzm i inne, a także cechy samej osoby badanej (tendencja do zafalszowywania rzeczywistości, braku motywacji, presja zewnętrzna, poczucie lęku i zagrożenia, niski poziom samooceny). Istotny dla kontaktu diagnostycznego jest także kontekst ekologiczny, rozumiany jako całościowy kształt warunków materialno-społeczno-kulturowych, mających wpływ na przebieg i rezultaty postępowania diagnostycznego [za: Kowalik, Brzeziński, 1998]. Czynniki te wynikają z warunków izolacji instytucjonalnej, przymusu poddania się diagnozie, bezpośredniego otoczenia, w którym odbywa się diagnoza (oschłe emocjonalnie, wzbudzające lęk, obce dla diagnozowanego,

klaustrofobiczne itp.), tempa, intensywności, czasu trwania badania diagnostycznego, a także stopnia jego sformalizowania.

Zbyt duży wpływ czynników zakłócających może spowodować wystąpienie zjawiska oporu, który jest naturalną konsekwencją odczuwania (świadomie lub nieświadomie) przez diagnozowanego diagnozy jako sytuacji trudnej i w jakiś sposób zagrażającej jego autonomii. Opór może istotnie wpłynąć na jakość kontaktu diagnostycznego. Może mieć charakter *zakamuflowany w postaci kontaktu pozornego, ale też może przybrać formę całkowitego zerwania kontaktu* [Wysocka, 2008, s. 166]. Świadomość źródeł oporu może pomóc diagnoście w zminimalizowaniu jego konsekwencji, a więc podniesieniu jakości procesu diagnostycznego i efektywności uzyskanych w jego toku wyników.

Diagnosta musi umieć poradzić sobie z oporem, identyfikując jak najwcześniej jego sygnały, to jest: przedłużające się milczenie, zmiany tematu rozmowy, intelektualizowanie, racjonalizowanie, bezosobowe przedstawianie doświadczeń, zmniejszanie głębokości i konkretności wypowiedzi, niepokojące zmiany w sposobie mówienia, pojawianie się objawów somatycznych, zjawiska pustki w głowie, zapominanie pytań, a także przypuszczanie bezpośrednich i pośrednich ataków na diagnozę, uciekanie się do kłamstwa czy też otwarte odmówienie chęci współpracy [za: Wysocka, 2008].

Do przełamywania oporu stosuje się różnorodne techniki, wśród których warto wskazać: umiejętne manipulowanie milczeniem, dokonywanie zmian lub reformułowywanie pytań, mówienie wprost o dostrzeganych trudnościach występujących u osoby badanej, stosowanie technik aktywnego słuchania, udzielanie dodatkowych informacji, doprecyzowywanie komunikatów i prośby o uszczegółowienie wypowiedzi diagnozowanego, zwiększanie stopnia otwartości pytań, koncentrowanie się na tym, co tu i teraz, umiejętne stosowanie pytań sugerujących, odczytywanie reakcji badanego, podkreślanie znaczenia i roli badania, jak również otwarte komunikowanie własnych uczuć związanych z dostrzeganym oporem po stronie diagnozowanego [za: Wysocka, 2008].

Diagnosta w sposób bezpośredni i pośredni stanowi *element systemu kontroli społecznej nad zachowaniami indywidualnymi i zbiorowymi, gdyż jego postępowanie nie tylko podlega określonym normom i kodeksom etycznym, ale jego działalność w dużym stopniu jest normotwórcza przez orzekanie o tym, co jest dobre, co złe, prawidłowe i nieprawidłowe* [Wysocka, 2015, s. 165]. Jest więc osobą o szczególnej odpowiedzialności, co rodzi obowiązek przestrzegania określonych standardów etycznych, posiadania kompetencji zawodowych i osobowościowych, prezentowania otwartej postawy wobec osoby diagnozowanej, ustrzeżenia się przed stereotypizacją. Praca diagnosty musi wyróżniać się rzetelnością, wiarygodnością i odpowiedzialnością. Diagnoza nie może powodować negatywnych konsekwencji, jej celem jest uzyskanie informacji stanowiących podstawę dla projektowania i prowadzenia procesu resocjalizacyjnego.

Diagnoza zawsze obarczona jest prawdopodobieństwem błędu, a zatem w konsekwencji proces diagnozowania jest procesem nieskończonym, co winno stanowić dla diagnosty swoistego rodzaju *credo* i przeświadczenie *o działaniu w sytuacji prawdopodobieństwa* [Mazurkiewicz, 1993, s. 67]. Diagnoza musi służyć działaniu praktycznemu, z którym jest ściśle powiązana. Diagnosta orzeka o jakości i zasadności dokonywanych zmian (modyfikacji), a więc określa, czy są one pożądane społecznie i indywidualnie. *Wiąże się to z koniecznością rozstrzygnięcia dylematu, czyje dobro chroni: badanej jednostki, instytucji podejmującej działania interwencyjne czy otoczenia społecznego, środowiska życia jednostki (szkoły, rodziny, społeczeństwa, państwa)* [Wysocka, 2015, s. 167].

Diagnoza nie może być stawiana jednorazowo, a hipotezy formułowane w diagnozie muszą podlegać wielostronnemu i ciągłemu weryfikowaniu, odbywającemu się w trakcie poznawania jednostki i dokonujących się zmian w toku prowadzonego procesu wychowawczego, socjalizacyjnego i resocjalizacyjnego. Proces diagnozy musi być planowym i racjonalnym posunięciem, którego cele wynikają z dobra jednostki i działania na jej rzecz. Głównym czynnikiem warunkującym

efektywność diagnozy jest zawsze relacją diagnostyczną wymagającą pozyskania informacji z możliwie wielu źródeł, pogłębiania, uzupełniania i weryfikowania poprzez zastosowanie różnych narzędzi diagnostycznych, uwzględniających różnorodne problemy mogące pojawić się w trakcie procesu diagnozy.

3. Wychowanie w warunkach resocjalizacji instytucjonalnej

Byłoby błędem, że rozumieć znaczy unikać trudności.

Janusz Korczak

W myśl klasyków polskiej resocjalizacji pedagogika resocjalizacyjna jest procesem naprawy moralnej i obyczajowej człowieka. Przypomina on proces wychodzenia z przewlekłej choroby, jaką jest wykoślenie społeczne (przestępcze czy obyczajowe) [za: Czapów, Jedlewski, 1971]. Ma to na celu doprowadzenie do sytuacji, w której jednostka wadliwie przystosowana do społeczeństwa, wskutek ukształtowania się nowych cech jej zachowania i osobowości, będzie w stanie w sposób optymalny i twórczy funkcjonować w społeczeństwie, którego normy i wartości będzie respektować ze względu na ich internalizację w wyniku procesu resocjalizacji [za: Pytka, 2005].

Współcześnie pedagogika resocjalizacyjna, będąc samodzielną nauką społeczną, korzysta z innych nauk społecznych, medycyny, nauk humanistycznych [za: Urban, 2008]. To również praktyka społeczna, *określająca zakres działań wychowawczych, opiekuńczych i terapeutycznych. Jest to proces zmierzający do wykształcenia u osób*

niedostosowanych społecznie zmian w obszarze samoświadomości, samowychowania, samopotwierdzenia i samorefleksyjności [Pierzchała, 2017, s. 95]. Oznacza ponowną socjalizację, a więc *powtórne uspołecznienie jednostki nieprzystosowanej społecznie w celu umożliwienia jej poprawnego funkcjonowania w powszechnie akceptowanych rolach życiowych i społecznych* [Konopczyński, 2014a, s. 9].

Patologiczne zachowanie człowieka ma swoje przyczyny wywodzące się ze struktury powiązanych ze sobą postaw jednostki wobec otaczającej ją rzeczywistości. Układ tych postaw, oparty na zasadach dominacji lub integracji, uzewnętrznia się w relacji osoby do norm i oczekiwań społecznych. Powiązanie dominacyjne polega na przewadze jednej lub kilku postaw nad wszystkimi innymi z siłą powodującą ich zmianę i upodobnienie się do postaw dominujących. Powiązanie integracyjne dotyczy postaw będących podstawą struktury wszystkich nastawień, których podobieństwo powoduje podobne ustosunkowanie się wobec rzeczywistości. Wśród młodzieży niedostosowanej społecznie powiązanie postaw najczęściej oparte jest na zasadzie dominacji [za: Czapów, 1978], co stawia przed procesem wychowania i resocjalizacji wyzwanie dotyczące zmiany przeważających społecznych postaw na postawy aprobujące prospołeczne motywacje i zachowania. Zmiana postaw dominujących musi stać się punktem wyjścia dla rozwoju rzeczywistej tożsamości jednostki oraz jej integracji i akceptacji społecznej. Nie oznacza to, że dla rozwoju jednostki i jej osobowości zgodnie z przyjętym ideałem wychowawczym nie jest istotne przekształcenie układu integracyjnego, ale to właśnie zmiana postaw dominujących musi stać się podstawą tworzenia się i przekształcania układu integrującego. Zmiana ta jest podstawowym celem resocjalizacji, który winien być realizowany w poszanowaniu godności i podmiotowości wychowanka przy jednoczesnym respektowaniu zasad wychowania wywodzących się wprost z pedagogiki humanistycznej: akceptacji, empatycznego rozumienia i autentyczności [za: Kuszał, 2011]. Współczesne cele resocjalizacji formułowane są podobnie jak cele wychowania w ogóle, *trudno zresztą, by było inaczej, gdyż*

pedagogika resocjalizacyjna to wciąż pedagogika z tym samym zbiorem celów i ideałów [Bartkowicz, Maciaszczyk, 2011, s. 136].

Jeśli chcemy osiągnąć długotrwałą poprawę w psychospołecznym funkcjonowaniu osób, z którymi pracujemy, musimy główny nacisk położyć na zmianę sposobu ich myślenia. Dlatego podczas resocjalizacji celem poznawczej restrukturyzacji jest nauczanie sprawców tego, jak mogą oni zmienić przekonania z antyspołecznych na prospołeczne, koncentrując się na treściach myśli [Opora, 2010a, s. 15]. Ta psychospołeczna transformacja wychowanka wymaga świadomego i wolnego współdziałania podmiotu procesu resocjalizacji, bez których to warunków proces resocjalizacji jest mało efektywny, a nawet w wielu wypadkach całkowicie nieskuteczny. W ogóle resocjalizacja nie jest możliwa bez aktywności resocjalizowanego [Mudrecka, 2004, s. 21].

Strategie wychowania resocjalizacyjnego muszą zakładać złożoność i zwartość układu postaw, trwałość i siłę tego układu wyrażaną poprzez ich manifestację oraz istnienie wewnętrznych motywacji i nastawień do ich przyjmowania. Zmianie postaw sprzyjają modyfikacja ustosunkowań, będąca efektem presji wychowawczej, przekształcenie sytuacji poprzez ukazanie jej przyczynowo-skutkowych zależności czy też kompensata na poziomie emocjonalnym, odczuwana wskutek wytworzenia się poczucia bezpieczeństwa, uwolnienia od nadmiernego poczucia odpowiedzialności, oraz możliwość ukazania swoich prawdziwych emocji i potrzeb, jak również doświadczenie pozytywnych następstw zmiany [za: Han-Ilgiwicz, 1962]. Współcześnie uważa się, że wychowanie resocjalizujące musi mieć na celu rozwój osobowy i społeczny osób nieprzystosowanych społecznie, który możliwy jest tylko wtedy, gdy uznany zostanie potencjał jednostki pozwalający jej na twórczą i kreatywną zmianę. Rolą wychowawcy resocjalizacyjnego jest wspieranie rozwoju wychowanka z wiarą w poprawę indywidualnego i społecznego funkcjonowania osób nieprzystosowanych społecznie. *W tak pojętej resocjalizacji odbywają się dwa równoległe dziejące się procesy: rozwoju struktur poznawczych i twórczych oraz proces destygmatyzacji indywidualnej i społecznej w ramach zaprojektowanych*

oddziaływań metodycznych. Celem natomiast jest kreowanie nowych parametrów tożsamości [Michel, 2017, s. 105].

Wychowanie w placówce resocjalizacyjnej jest ciągiem następujących po sobie zdarzeń zachodzących pomiędzy wychowankiem a wychowawcą, których wzajemne wpływy i relacje często mają dynamiczny przebieg. Wchodzące ze sobą w interakcje obiekty wychowawcze: kadra pedagogiczna, wychowankowie i warunki, jakie determinują przebieg procesu resocjalizacyjnego, decydują o jego charakterze i efektywności [za: Siemionow, 2022]. Wśród elementów mających znaczenie dla skuteczności tego procesu wskazuje się na sprzyjające wychowaniu relacje wychowawcze, odpowiadanie na oczekiwania podopiecznego, określenie realistycznych celów w pracy wychowawczej, zaplanowanie poszczególnych działań prowadzących do realizacji tych celów, a także prowadzenie tego procesu przy współpracy i zaangażowaniu nieletniego [za: Opora, 2010], od którego oczekuje się konstruktywnej zmiany, będącego niewątpliwym podmiotem podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych.

Zmianie negatywnych motywacji wobec zachowań o charakterze konstruktywnym sprzyja stan emocjonalny doświadczany przez wychowanka. *Tak np. wychowanek może odmówić wykonania uprawnionego zlecenia lub też je sabotować dlatego, że czuje się wyjątkowo rozdrażniony lub osłabiony, czy też nieszczęśliwy bądź zniechęcony, bądź też odczuwa wyjątkowo silne napięcie emocjonalne, np. pożądanie seksualne, i w związku z tym zaniedbuje powierzone mu zadanie. W tej sytuacji wystarczy, by wychowawca zastosował umiejętną korektę własnego postępowania, ograniczając co najwyżej swoją rolę do roli doradcy* [Czapów, 1978, s. 153]. Stan psychiczny może wynikać z chwilowego, okazjonalnego nastawienia bądź też być efektem ukształtowania się na przestrzeni wielu lat układu postaw. Stąd też zarówno znajomość wychowanka, jak i wyczucie zaistniałej sytuacji jest ważne dla przyjęcia odpowiedniej postawy wychowawczej przez wychowawcę. Wymaganie bezwzględного wykonania polecenia może być w danej chwili niemożliwe. Warto w takiej sytuacji rozważyć możliwość

przyjęcia przez wychowawcę roli osoby korygującej i doradzającej. Trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że surowo potraktowany wychowanek może zareagować pozytywnie na określone przez wychowawcę zalecenia i normy. Postawa ta jednak nie będzie postawą trwałą, a występować będzie jedynie w sytuacji kontroli przez wychowawcę, zaś w chwili niekontrolowanej – wskutek braku wewnętrznej motywacji do zmiany postaw – negatywna reakcja powróci. Warto więc pamiętać, że trwałą zmianę może wywołać jedynie oddziaływanie na wewnętrzną funkcję układu postaw i stopniowe wygaszanie negatywnych motywacji.

Wygaszanie negatywnego motywu może być efektem tylko celowej i świadomej pracy wychowawcy, która może przybrać formę spokojnego i rzeczowego zachowania, jak również działania wstrząsowego, określanego jako *shocktreatment* [Czapów, 1978, s. 154]. Zachowanie wstrząsowe może polegać na wywołaniu zmian w układzie postaw w efekcie uświadomienia wychowankowi negatywnych skutków jego zachowania (wstrząs wywołany np. zrozumieniem przez wychowanka, że jego nieaprobowane społecznie zachowanie może stać się przyczyną utraty bliskich), jak również zmian na skutek wstrząsu będącego rezultatem okazania wychowankowi pozytywnych emocji (dezintegracja wewnętrznego układu nastawień może nastąpić z chwilą okazania wychowankowi zaufania, w sytuacji braku takich doświadczeń w jego wcześniejszym życiu).

Emocje, będąc strukturalnym składnikiem procesu twórczego, mogą ten proces uruchamiać lub wręcz blokować. Wyróżnia się dwie grupy emocji powiązanych z procesem twórczym: poznawcze emocje pozytywne i poznawcze emocje negatywne [za: Konopczyński, 2013]. Emocje pozytywne to między innymi: ciekawość, fascynacja, pasja, natomiast emocje negatywne to przykładowo: obojętność, znudzenie, niechęć. Spośród emocji pozytywnych możemy wyróżnić grupę emocji filokreatywnych, które wpływają na powstawanie innowacyjnych i nieprzeciętnych pomysłów. Do tej grupy należą: zaciekawienie, radość oraz sympatia interpersonalna. Z operacyjnego punktu widzenia

emocje pozytywne ułatwiają wprowadzanie abstrakcyjnego poziomu wiedzy pojęciowej, dzięki temu uruchamia się mechanizm postrzegania i kojarzenia odległych faktów i zjawisk. Mechanizm ten umożliwia syntetyzowanie pojęciowe oraz stosowanie analogii.

Emocje pozytywne ułatwiają również dostęp do archiwów pamięci, otwierając pamięć trwałą. Doświadczenie pozytywnych emocji jest *niezbędnym warunkiem zmiany nastawień poznawczych, a zadaniem wychowawcy jest wywołanie w wychowanku takich emocji, które pozwolą mu zrozumieć i doświadczyć indywidualnych korzyści płynących z pozytywnych, społecznie aprobowanych i pożądaných postaw, które winny z kolei stać się dla wychowanka wartościami pobudzającymi go do określonej aktywności* [Konopczyński, 2019, s. 15]. Kształtowaniu nastawień emocjonalnych sprzyja przyswojenie określonych wzorców i przeobrażenie efektów tego przyswojenia, dokonujących się w psychice osoby wychowywanej, bez których istnienie postawy jest niemożliwe [za: Nowak, 1973]. Konsekwencją zmiany nastawień poznawczych i emocjonalnych może być nowa tożsamość społeczna człowieka, będąca następstwem kreowania procesów twórczych wobec osób nieprzystosowanych społecznie i efektem stosowanych technik i metod resocjalizacyjnych ukierunkowanych na stymulację emocji pozytywnych i wygaszanie emocji negatywnych [za: Nęcka, 2005].

Na drodze kształtowania nastawień emocjonalnych jednostka musi uświadomić sobie swoje potrzeby (dokonać ich konkretyzacji). Wskutek naśladowania wychowawcy przez podopiecznego (warunkiem jest to, by wychowawca był dla wychowanka osobą imponującą), podsuwania mu atrakcyjnych wzorców zachowań, oddziaływania permissywnego lub represyjnego można dokonać skorygowania hierarchii wartości wychowanka. Przy zastosowaniu strategii permissywnej *wychowanek, bojąc się ponownego odrzucenia swoich starań o wzajemność pozytywnych emocjonalnie interakcji, oczekuje od człowieka, który wzbudził jego sympatię, że na jego agresywną prowokację odpowie kontragresją i wskutek tego wyeliminuje lęk przed ponownym odrzuceniem* [Bandura, Walters, 1968, s. 341]. Z kolei zastosowanie

strategii represyjnej wobec wychowanków może wywołać u nich reakcje ustąpienia (poddania się) bądź wycofania. Taka zdecydowana i ostra reakcja wychowawcy winna mieć na celu wywołanie intensywnego uczucia żalu i lęku przed utratą aprobaty ze strony osoby wychowawczo ważnej.

Zarówno pozytywne, jak i negatywne strategie wygaszania motywacji i postaw zależą od właściwości resocjalizowanej jednostki i jej stosunku do wychowawcy, którego skuteczność oddziaływań wychowawczych wynika z posiadanych umiejętności pedagogicznych. Wychowawca, aby wpływać na zachowanie wychowanka, musi stać się „osobą znaczącą” w procesie socjalizacji, a więc odgrywającą istotną rolę w kształtowaniu się osobowości jednostki. W socjalizacji pierwotnej są to rodzice lub opiekunowie. Dziecko nie ma możliwości wyboru innych osób znaczących, przez co świat społeczny rodziców jest jedynym danym jednostce światem z narzuconymi przez rodziców definicjami. W socjalizacji wtórnej, w trakcie procesu resocjalizacyjnego, rolę tę winien przyjąć wychowawca, który biorąc pod uwagę wcześniej już ukształtowaną kompozycję osobowości, może mieć zdolność uczenia jednostki nieprzystosowanej społecznie odgrywania podstawowych dla danego społeczeństwa ról społecznych. *Oddziaływania osoby znaczącej pozostawia trwałe ślady w strukturach psychicznych i zachowaniu jednostki, ma fundamentalne znaczenie dla przebiegu rozwoju psychospołecznego w ciągu całego życia, ale szczególnie w okresie adolescencji. [...] Jej wpływ na przebieg rozwoju jednostki może być dwojaki i odnosi się do modyfikowania istniejącej drogi rozwojowej lub utrwalenia dotychczasowych tendencji rozwojowych* [Siemionow, 2022, s. 55].

Wychowawca powinien umieć odróżniać zachowania autentyczne od manifestowanych przez wychowanka i znać prawdziwe motywacje kierujące tymi zachowaniami. Odróżnienie motywacji heterotelicznych od autotelicznych wychowanka jest fundamentem zmiany jego nastawień i postaw. Posiadane przez wychowawcę umiejętności interpersonalne mogą pozwolić mu na sprawne i skuteczne

komunikowanie się z wychowankiem. Skuteczność ta wymaga stosowania precyzyjnych i zrozumiałych przez wychowanka zwrotów, przekazywania mu prawdziwych informacji, wzbudzania jego pozytywnego nastawienia emocjonalnego i zaangażowania w proces wtórnej socjalizacji. Unikanie sztuczności i pozorności relacji oraz organizowanie procesu wychowawczego w sposób naturalny może pozwolić na internalizację przez wychowanka autentycznych wartości społecznych. Zmiana postaw prezentowanych przez wychowanka może być efektem wychowawczego przymuszania, perswadowania i uzasadniania. *W pierwszym przypadku argumentem jest zapowiadanie ewentualnej kary lub nagrody jako skutku ustosunkowania się do lansowanego twierdzenia. W drugim – przedstawienie danego stwierdzenia jako doniosłego i cennego dla osoby przekonującej. W trzecim – odwołanie się do pewnego systemu wyjaśniania i wartościowania rzeczywistości* [Czapów, 1978, s. 162]. Przekonywanie zależy od intelektualnego i emocjonalnego przysposobienia osoby przekonywanej, które odbywa się w myśl zasady, iż *niczego nie można nauczyć ludzi, którzy będąc przekonywani jednocześnie czują się zaatakowani* [Brown, 1962, s. 200]. Wymaga akceptacji tego, że osoba przekonywana może mieć inny system wartości, ocen i norm społecznych, szczególnie w sytuacji, gdy przekonujemy osoby o antagonistycznych wzorcach aktywności i przyjęcia do wiadomości faktu, że *jeżeli ludzi o zdecydowanie negatywnym stosunku do treści, którą głosi dana propaganda, poddamy jednak jej działaniu, to możemy uzyskać skutki wprost przeciwne do zamierzonych, tzn. u osób tych wyrabiamy jeszcze bardziej negatywną postawę do naszej sprawy, aniżeli miały uprzednio* [Mika, 1966, s. 388]. Ponadto rolą wychowawców, jako osób znaczących, jest demonstrowanie konstruktywnych wzorców zachowania, inspirowanie do działania i współdziałania z innymi, a także kontrolowanie granic aktywności wychowanka i wspieranie go w sytuacjach trudnych poprzez mechanizmy społecznego uczenia się, jakimi są naśladowanie, modelowanie czy identyfikacja [za: Bakiera, Harwas-Napierała, 2016]. Wychowawca w sposób naturalny winien

być osobą, która z racji posiadanych kompetencji i doświadczenia może zapewnić wychowankowi dojrzałe wsparcie, poczucie bezpieczeństwa i stymulować go do dalszego rozwoju. Takie oddziaływanie wychowawcze wymaga więc zaangażowania się i aktywnego udziału wychowawcy w procesie wychowania [za: Bardziejewska, 2005].

Przyswojone nastawienia podlegają zmianom na drodze aktywnego przeobrażania treści przyswojonych oraz kontaktów z osobami i zbiorowościami znaczącymi [za: Reykowski, 1967]. Dyspozycje osobowościowe podlegają procesom generalizowania i modelowania, będąc naturalnymi tendencjami ludzkiej psychiki. Wymagają ukierunkowywania aktywności osoby wychowywanej, troski i działań wychowawcy, zwiększających efektywność procesu wychowawczego poprzez ujednoczenie modelu oddziaływań, twórczy rozwój osobowości ich podopiecznych, redukcję dysonansów poznawczych i ich skutków w postaci napięć psychicznych i w końcu do unikania sytuacji związanej z idealizowaniem i deformowaniem tym samym obrazu społecznej rzeczywistości. Wychowawca i środowisko wychowawcze mają tym większe znaczenie socjalizujące, im więcej łączy ich z wychowankiem – dotyczy to zarówno zależności wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Z kolei wychowanek jest tym bardziej osobą socjalizującą znaczącą, im bardziej nacechowany jest zdolnością i plastycznością w procesie uczenia się oraz posiada intensywniejsze zainteresowania, adekwatne do zdolności.

Wychowanie to świadome i celowe działanie pedagogiczne, zmierzające do osiągnięcia względnie stałych skutków w osobowości wychowanka (zmian rozwojowych) [za: Kwieciński, Śliwerski, 2008]. W procesie dobrowolnej zmiany korekta nastawień może być dokonywana bez ewolucji dążeń życiowych (typ heteroteliczny zmiany) lub w wyniku przemian w sferze nastawień emocjonalnych i poznawczych (typ autoteliczny zmiany). W metodyce wychowania resocjalizującego wyróżniane są trzy obszary wpływów: *semiotropowe* – których celem jest wykluczenie zaburzeń w zachowaniu (głównie przy wykorzystaniu kar i nagród); *etiotropowe* – dążące do eliminacji przyczyn

niedostosowania społecznego; ergotropowe – mające za zadanie umacnianie trwałych i pożądanych społecznie przejawów funkcjonowania wychowanka [Wysocka, 2018, s. 126].

Oddziaływania semiotropowe polegają na stosowaniu wzmocnień zewnętrznych, co wymaga jednocześnie właściwych, tj. opartych na sympatii, więzi łączących karanego wychowanka i karzącego go wychowawcy (szczególnie w sytuacji stosowania kar wychowawczych). Stosowanie kar i nagród może być skuteczne tylko wówczas, gdy tworzy nowe i zmienia stare motywacje, *gdy inspiruje odpowiednie procesy emocjonalne oraz procesy orientacyjno-intelektualne* [Czapów, 1978, s. 192]. Istotą kary nie może być uderzenie w godność wychowanka. Powinno się piętnować zachowanie wychowanka jako członka danej grupy (przy jednoczesnym zadbaniu o to, by grupa nie dokonała jego odrzucenia). Oddziaływanie przez grupę musi chronić jej interesy – tj. poszczególnych jej członków (karanego również). Z kolei nagrody nie mogą być powtarzane w krótkich odstępach czasu, muszą być zróżnicowane oraz stosowane bezpośrednio (podobnie jak kary) w wyniku wystąpienia określonej reakcji (nagradzanej lub karanej) [za: Jundziłł, 1986].

Strategie etiotropowe polegają na redukowaniu czynników tkwiących w środowisku, osobowości i organizmie wychowanka, będących przyczyną i źródłem zaburzeń występujących w zachowaniu. Istotą tej strategii jest usuwanie biologicznych i społecznych czynników mających wpływ na uczenie się postaw antagonistyczno-destruktywnych. Postępowanie etiotropowe wymaga stosowania wzmocnień zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, ale także takiego organizowania otoczenia społecznego wychowanka, które skłoni go do realizacji konstruktywnych społecznie zadań i ról w nim odgrywanych. Działanie etiotropowe udaje się wówczas, gdy czynniki negatywne nie oddziałują na wychowanka zbyt długo. Niejednokrotnie dzieje się jednak inaczej i mimo że czynniki postaw negatywnych nie wpływają już, nadal odczuwane są ich skutki.

Wówczas trzeba wprowadzić zasadę oddziaływania ergotropowego i semiotropowego.

Wychowawca w procesie resocjalizacji winien odwoływać się do zainteresowań, wiedzy, umiejętności i uzdolnień wychowanka, wywoływać względnie stałe skłonności do realizacji oczekiwań społecznych i przeciwstawiania się tendencjom ukierunkowanym na zachowania negatywne. Działanie ergotropowe ma na celu eliminowanie niepożądanых nawyków i wytwarzanie nawyków konkurencyjnych na drodze wewnętrznych źródeł uczenia się reedukującego. Wewnętrzne źródła resocjalizacji to przykładowo:

- samokaranie, które w przeciwieństwie do karania ma wewnętrzną motywację do eliminowania z zachowania antagonistyczno-destruktywnych celów i sposobów działania, a więc szukania satysfakcji wynikającej z podporządkowania się zachowaniom służącym dobru ogólnemu;
- zasada linii perspektywicznych, której istotą jest ukazanie wychowankowi perspektyw i możliwych do osiągnięcia sukcesów, a więc organizowanie nowych perspektyw życiowych poprzez wykorzystywanie już istniejących i stopniowe wygaszanie aspołecznych lub ich zamianę na bardziej wartościowe z perspektywy własnego rozwoju i oczekiwań społecznych;
- uczenie się w warunkach wewnętrznego konfliktu stanowiącego przyczynę zbliżenia lub unikania określonych zachowań wskutek pozytywnego lub negatywnego wzmocnienia i wytworzenia się wewnętrznej motywacji do przeciwstawiania się antagonistyczno-destruktywnym zachowaniom [za: Czapów, 1978; Wysocka, 2018].

Zmiana postaw – szczególnie u młodzieży, którą charakteryzuje antagonistyczno-destruktywny system zachowań – poprzez zmianę dominacji egoistycznych może okazać się niewystarczająca. W takich sytuacjach konieczne są działania zmierzające do integracji postaw wyrażonych w całym systemie przekonań i wartości mającym wpływ na hierarchizację nastawień i kooperację między funkcjami

wszystkich postaw. Strategia polegająca na zmianie w integracji postaw wymaga:

- kształtowania wzorów integracji, tj. światopoglądu (obrazu świata) i samego siebie, oraz wzoru sukcesu osobistego i społecznego;
- kształtowania psychicznych uwarunkowań integracji, tj. pojawienia się mechanizmu kontroli wewnętrznej (motywacji i ustosunkowań) oraz dyspozycji do aktywności twórczej;
- kształtowania społecznych uwarunkowań integracji osobowych i zbiorowych [za: Czapów, 1978].

Przyjęcie strategii integrujących postawy jest niezmiernie istotne w wychowaniu osób społecznie wykołejonych. Integracja postaw wyraża się w systemie przekonań i wartości mających wpływ na hierarchizację nastawień i kooperacji między wszystkimi funkcjami postaw, co w konsekwencji pozwala na uświadomienie sobie przez wychowanka tego, co jest w życiu ważne i co nadaje mu sens. Światopogląd reguluje czynności człowieka, organizuje określone przekonania i motywuje do działania. Wzorce sukcesu osobistego i społecznego mają wpływ na wyzwalamie aktywności twórczej, które w połączeniu z psychicznymi (osobowymi) i społecznymi (zbiorowymi) uwarunkowaniami mają znaczenie w kształtowaniu się charakteru i kontroli wewnętrznej, tj. silnego ego, pozwalającego na przetrwanie okresu dezintegracji oraz nabycie odporności na nowe, sprzeczne doświadczenia i naciski z zewnątrz. Integracja postaw może pozwolić jednostce na oparcie się wpływom patologicznych grup i uchronić ją przed niepożądanymi społecznie zachowaniami, zagrażającymi powodzeniu procesu resocjalizacji. Stąd też jawi się tak silna potrzeba kontaktu wychowanka z osobą socjalizująco znaczącą, która odznacza się wysokim poziomem kompetencji osobowych i umiejętności metodycznych, pozwalających wychowawcy na skuteczne rozbudzanie i utrwalanie zainteresowań, inspirowanie do aktywności twórczych, uczenia się, myślenia refleksyjnego służącego rozwiązywaniu problemów.

Wychowawca musi umieć zrozumieć wychowanka, dostrzec jego potrzeby i potencjał, potrafić zareagować w określonych sytuacjach wychowawczych. Przejście na wyższy stopień uspołecznienia wymaga uczestnictwa wychowanka w życiu zbiorowości społecznej, działania na rzecz interesu grupowego, dostrzegania potrzeb społecznych oraz zrozumienia, że działanie na rzecz szerszej zbiorowości przyczynia się do lepszego życia członków tej społeczności, a więc także samego wychowanka stanowiącego jej element.

Zmiana osobowości wychowanka, rozumiana jako działalność wychowawcza polegająca na modyfikowaniu pojęć i przekonań, nastawień emocjonalnych i dominujących postaw, wymaga usuwania poszczególnych składników tych cech i całości kształtu sposobu ich organizacji. Nabywanie przez wychowanka nowych kompetencji musi przebiegać w toku aktywności wychowanka na drodze procesu postępowania wychowawczego, którego etapy dotyczą działań związanych:

- z organizacją sytuacji wychowawczych wymagających od wychowanka postępowania w określony sposób, pozwalających tym samym na doznawanie przez niego aprobaty i dezaprobaty w zależności od przestrzegania znanych mu norm i zasad społecznych;
- z wprowadzaniem wychowanka w sytuacje wychowawcze umożliwiające mu reagowanie zgodnie z oczekiwaniami stawianymi przez innych i adekwatnie, pozwalające mu na wyrażanie własnych oczekiwań w myśl zasady wzajemności;
- ze stworzeniem wychowankowi warunków niezbędnych do dokonywania przez niego uogólnień, porównywań i syntezy zobowiązań własnych i innych wobec niego [za: Muszyński, 1965].

Złożoność procesu postępowania wychowawczego wymaga uwzględnienia jego właściwości, do których zaliczyć należy ciągłość, dynamiczność i długotrwałość. Ciągłość procesu oznacza, że jest on naturalny i ustawiczny (w przeciwieństwie do procesu dydaktycznego). Trwa on nieustannie pod wpływem czynników podmiotowo-

-osobowościowych oraz rzeczowo-instrumentalnych. Dynamiczność procesu wynika z powiązania go z procesem biologicznym, duchowym i fizycznym, którego celem jest wielostronny rozwój osobowości wychowanka, stającego się świadomym bytem dynamicznym zdolnym i dążącym do kształcenia, przekształcania i rozwoju. Długotrwałość wynika z faktu, iż proces wychowania generalnie jest procesem niekończącym się i związanym z dążeniem człowieka do zaspakajania swoich potrzeb, które wraz z wiekiem zmieniają się, tak jak zmienia się ich siła, znaczenie i zakres [za: Tchorzewski, 2018].

Proces wychowania cechuje integralność (wewnętrzna struktura tego procesu uzupełnia się i nie jest wewnętrznie sprzeczna), fenomenologiczność (wyjątkowość i niepowtarzalność), pragmatyczność (możliwość poddania go ocenom i doskonaleniu), ekstensywność (przebiega we wszystkich obszarach i dziedzinach życia jednostki) i intensywność (możliwość wzmacniania za pomocą odpowiednich metod i środków) [za: Łobocki, 2010; Tchorzewski, 2018]. Cechą nadrzędną procesu wychowania jest dążenie do zmiany jego podmiotu. *Zmiany te obejmują zarówno stronę poznawczo-instrumentalną, związaną z poznaniem rzeczywistości i umiejętnością oddziaływania na nią, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata i ludzi, jego przekonań i postaw, układu wartości i celu życia* [Okoń, 2007, s. 466].

Proces zmiany wychowanka wymaga przyswojenia nie tyle wiedzy (która na pewno jest potrzebna i niezbędna w celu dokonywania właściwych – zgodnych z oczekiwaniami społecznymi wyborów), ile umiejętności funkcjonowania w określonych sytuacjach społecznych. Wymaga korygowania skojarzeń emocjonalnych związanych z określonymi zachowaniami czy też relacjami do przedmiotów i utrwalania uzyskanych rezultatów wychowawczych.

Wychowanie wiąże się z przyjęciem przez wychowawcę określonej koncepcji człowieka, która stanowi podstawę do określenia ideału wychowania, sprecyzowania celów, zasad, form i metod wychowania [za: Wosik-Kawała, 2018]. W procesie wychowania kluczową rolę odgrywa

nauczyciel/wychowawca wyposażony w cechy warunkujące efektywność jego oddziaływań wychowawczych: *świadomość siebie i swojego systemu wartości; przeżywanie i okazywanie uczuć; pełnienie funkcji modelowych dla uczniów; zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi; jasne zasady etyczne; poczucie odpowiedzialności. Natomiast wśród warunków mających duży wpływ na proces wspomaganie uczniów w ich rozwoju [wymienia się – M.D.]: empatię, ciepło i opiekuńczość; otwartość; pozytywny stosunek i szacunek dla wspomaganego; konkretność i specyficzność [Gaś, 2001, s. 17].* Na fundamencie posiadanego przez siebie systemu wartości buduje on swoje relacje z wychowankami, wywołując określone emocje wobec siebie, innych ludzi i rzeczy, wpływając na zachowania i działania człowieka [za: Wosik-Kawala, Lewandowska-Kidoń, 2003]. Jego sukces wychowawczy w dużej mierze zależy od określających go takich cech i czynników, jak: świadomość własnych emocji (myśli, uczuć, stanów psychicznych), rozumienie empatyczne, dające poczucie bezpieczeństwa i komfortu psychicznego [za: Janowska, 1993], podmiotowe traktowanie i poszanowanie godności osobowej ucznia, autentyzm, a więc zachowanie nacechowane naturalnością, szczerością i spontanicznością [za: Łobocki, 2010], akceptacja ucznia jako osoby takiej, jaką jest (przy ewentualnej dezakceptacji jego czynów, uznanych za sprzeczne z normami społecznymi), okazywanie tolerancji dla opinii i poglądów, postępowania odmiennego od własnego [za: Okoń, 2003].

Zdaniem przedstawicieli środowisk resocjalizacyjnych istotną przeszkodą w osiągnięciu pozytywnych efektów pracy wychowawczej jest środowisko społeczne wychowanka. *Stwierdzają oni, że w wielu wypadkach bardzo destruktywne środowisko „porywa jednostkę w swoje tryby”, wychowanek ponownie ulega jego niepożądanym wpływom i w ten sposób zresocjalizowany już w zakładzie podopieczny znów się wykoleja [Górski, 1985, s. 86–87].* Dlatego też zadaniem wychowawcy jest uodpornienie wychowanka na destrukcyjne wpływy środowiska społecznego poprzez rozbijanie fałszywych (nieprawdziwych) przekonań, umożliwienie wychowankowi funkcjonowania w grupie pozytywnej i pełnienia

w niej społecznie akceptowanych ról, wzbudzanie w nim pozytywnej samooceny i budowanie systemu wartości pozwalającego wychowanкови na eliminowanie z własnego zachowania egocentryzmu, radzenie sobie z negatywnymi emocjami i zwiększanie odporności na frustrację.

Likwidowanie przyczyn odpowiedzialnych za deprawację, naprawianie osobowości i utrwalanie uzyskanych pozytywnych skutków wychowawczych podejmowanych działań ma na celu doprowadzenie do sytuacji, w której wychowanek będzie zdolny do samowychowania [za: Czapów, 1962]. Samowychowanie *oznacza ogół tych poczynań podopiecznego, które polegają na stawianiu sobie określonych zadań i celów oraz na samodzielnym przysposabianiu się jednostki do ich osiągnięcia, a więc na poznawaniu własnych skłonności i postaw, na uczeniu się najlepszych sposobów realizacji zamierzeń oraz na rozwijaniu kontroli i oceny swego postępowania* [Muszyński, 1965, s. 233]. Wymaga wytrwałości i uporu, a więc silnej i trwałej wewnętrznej motywacji do samodoskonalenia wychowancka. Jest to *proces rozważania, zastanawiania się i kontroli realizacji impulsów pochodzących z momentów uchwycenia własnego ideału osobniczego i wcielanych w życie* [Śliwerski, 2010, s. 147, za: Dąbrowski, 1975, s. 114]. Samowychowanie nie jest więc *odrębną kategorią ludzkich zachowań, działań czy czynności, lecz dynamizmem autoregulacyjnym, dzięki któremu jednostka osiąga coraz wyższe etapy strukturalno-funkcjonalnej organizacji jego osobowości* [Śliwerski, 2010, s. 205].

Wychodząc z założenia, że wychowanie jest efektem otwartości wychowancka na wychowawcę, przygotowanie wychowancka do samowychowania (wzięcia swego rozwoju we własne ręce) stanowi wyzwanie dla pedagogów [za: Kerschensteiner, 1932]. Jest to kolejne zadanie stojące przed procesem resocjalizacji, które stanowi jednocześnie bezpośredni cel postępowania wychowawczego. Zadanie to jawi się również jako szczególnie ważne ze względu na to, że wcześniej czy później kontakt wychowancka z wychowawcą ulegnie stopniowemu wygaśnięciu (wskutek opuszczenia przez wychowancka instytucji resocjalizacyjnej).

Resocjalizacja wymaga dokonywania zmian w osobowości podopiecznego w efekcie określonego postępowania przebiegającego zgodnie z prawami i mechanizmami rozwoju osobowości człowieka. Odwołuje się do tych potrzeb, których deficyt wyzwała aktywność jednostki, dyspozycje do uczenia się oraz oddziaływania na postawy (przekonania, emocje i zachowania). *Postępowanie resocjalizujące powinno zatem nie tylko uwzględniać likwidację negatywnych czynników zachowań, lecz także korespondować z przyczynami oraz mocno akcentować konieczność działań kreacyjnych, związanych z rozwojowym potencjałem jednostki* [Jaworska, 2012, s. 127]. Jest to ważne, ponieważ postrzeganie własnych potencjałów przez osoby niedostosowane społecznie nie jest prawidłowe. Wyniki prowadzonych badań *wskazują na wyraźne deficyty w tym zakresie, które mogą (choć nie muszą) być rezultatem społecznego naznaczania i negatywnych doświadczeń, czyli niestymulujących warunków rozwoju dostępnych dla osób o zaburzonych zachowaniach. Przy czym zachowany jest tu kierunek do silniejszego postrzegania własnych deficytów osobowościowych (cech osoby twórczej), niż deficytów myślenia twórczego, co także wydaje się naturalne, gdyż w charakterystyce osób niedostosowanych społecznie podkreśla się (i zapewne naznacza) głównie deficyty osobowościowe w zakresie badanych cech* [Wysocka, Ostafińska-Molik, 2019, s. 163].

Postępowanie resocjalizujące winno uwzględniać:

- cechy samego odbiorcy, trwałość struktury jego postaw i wartości, podatność na zmiany i stopień aktywności wychowanka w procesie resocjalizacji;
- sposób funkcjonowania wychowanka w grupie, stopień atrakcyjności grupy dla jednostki i jej identyfikacji z nią (celami, normami), możliwość zaspokojenia potrzeb wychowanka w grupie, zajmowaną przez jednostkę pozycję w grupie i panujące w niej relacje interpersonalne;
- interakcyjny wpływ osób znaczących dla procesu wychowawczego oraz stosunek jednostki do innych uczestników relacji interpersonalnej;

- system nagród i kar wewnętrznych, tj. zdolność do samonagradzania i samokarania, dążność do zachowania lub przywracania równowagi systemu postaw, sumienie i umiejętność odczuwania emocji, w tym empatii [za: Muszyński, 1976].

Wymienione wyżej zmienne procesu resocjalizacyjnego stanowią o przyjęciu określonych zasad, reguł i dyrektyw dających podstawę do formułowania zaleceń praktycznych do podjęcia działań o indywidualnym, dostosowanym do dojrzałości wychowanka, jego potrzeb i cech osobowości wymiarze. Indywidualizacja przebiegu procesu resocjalizacji jest warunkiem koniecznym dla jego powodzenia, przy pełnej świadomości paradygmatu wychowania resocjalizacyjnego, z którego wynika, że nie ma uniwersalnych wiarygodnych metod i środków skutecznego oddziaływania wychowawczego [za: Pytka, 2008]. Zróżnicowane oddziaływanie na wychowanków to postulat pedagogiczny, zgodnie z którym sukces pedagogiczny wymaga trafnie dobranych celów działania, diagnozy powiązań pomiędzy zmiennymi mającymi wpływ na zmiany wychowawcze, a także przyjęcia skutecznej metodyki oddziaływania resocjalizacyjnego. Metodyka resocjalizacyjna, będąca zbiorem metod postępowania, określa sposób oddziaływania wychowawczego (głównie o charakterze korekcyjnym), który umożliwia dokonywanie określonych (pożądanych) zmian w osobowości i zachowaniu wychowanków. Odpowiada również na pytania dotyczące tego, co trzeba zrobić, aby osiągnąć zakładane cele wychowawcze (dotyczy zadań wychowawczych), i tego, jak należy realizować określone działania wychowawcze w celu ich osiągnięcia (dotyczy metod realizacji zadań wychowawczych).

Każdy sposób (metoda) resocjalizacji wynika z jakiejś ogólnej psychologicznej lub socjologicznej prawidłowości zachowania się człowieka [Górski, 1985, s. 136]. Sposoby te wynikają z różnorodnych czynników związanych z osobowością wychowanka, przebiegu procesu wychowania, rodzaju zadań i przyjętych celów, umiejętności wychowawcy itd. Przy świadomości, iż nie ma gotowych recept postępowania wychowawczego, istotą procesu resocjalizacyjnego jest dobór odpowiedniego

sposobu działania, *za pomocą którego można dokonywać określonych, pożądanych z punktu widzenia celów wychowania zmian w sytuacjach wychowawczych* [Muszyński, 1965, s. 198].

Wychowawca resocjalizacyjny ma do dyspozycji cztery rodzaje środków wychowawczych: *osobiste walory własne lub innych osób, sytuacje społeczne, grupy formalne i nieformalne, elementy kultury* [Górski, 1985, s. 137]. W nawiązaniu do klasycznej metodyki resocjalizacyjnej można wyróżnić metody bezpośrednio, odpowiadające psychotechnice wychowania resocjalizacyjnego, i metody pośrednie, a więc oparte na socjo- i kulturotechnice wychowania [za: Czapów, Jedlewski, 1971]. Wychowawca, niezależnie od zastosowanych środków wychowawczych i użytych metod resocjalizacyjnych, musi w swoim oddziaływaniu uwzględnić zasady:

- *udzielania wsparcia wychowankowi w rekonstrukcji (lub stworzeniu) mechanizmów kontroli wewnętrznej;*
- *skumulowanego stosowania mechanizmów, wyłączenia negatywnych zachowań, z jednoczesnymi mechanizmami formowania zachowań prawidłowych;*
- *prymatu działań kreatywnych nad preparacyjnymi;*
- *wykorzystywania pozytywnych wzmocnień (nagród) jako fundamentalnych, a wzmocnień negatywnych (kar) tylko jako wspomagających* [Wysocka, 2018, s. 127].

Procedury postępowania resocjalizacyjnego wynikają z przyjętej strategii resocjalizacyjnej, która zakłada realizację mniej lub bardziej ściśle określonych działań [za: Michałowski, 2006], umożliwiających osiągnięcie jasno sprecyzowanych celów [za: Stoner, Freeman, Gilbert, 1997]. Podejmowane działania, ze względu na to, iż podmiotem ich zainteresowań jest osoba i jej zachowanie, mają charakter działania społecznego [za: Weber, 2002], które musi być prowadzone w sposób metodyczny (tylko wtedy może przynieść oczekiwane rezultaty). Działanie metodyczne to działanie realizowane w sposób konsekwentny, według pewnej metody lub jakiegoś planu (w sposób zorganizowany). Metody wychowania pomagają osobom zaangażowanym

w proces wtórnej socjalizacji nakreślić pewien obraz, wskazać drogę osiągania zakładanego celu wychowawczego, którym w resocjalizacji jest powrót do samodzielnego i efektywnego (odpowiadającego na oczekiwania i potrzeby społeczne) funkcjonowania wychowanka w środowisku społecznym.

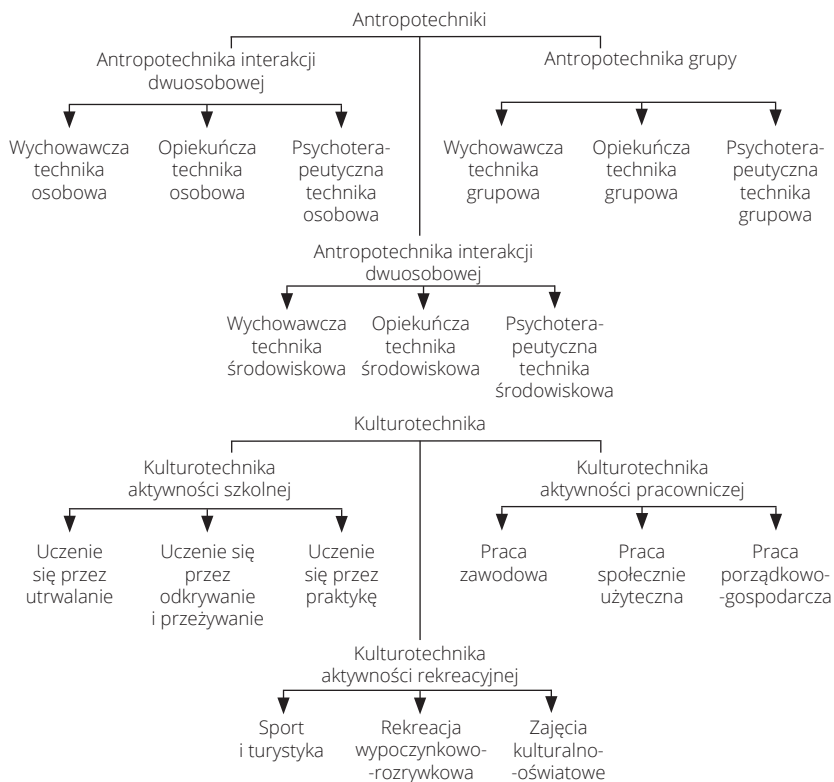
Metody stosowane w procesie resocjalizacyjnym wymagają posługiwania się określonymi technikami, wykorzystującymi potencjał osób uczestniczących w procesie resocjalizacji (antropotechniczne techniki oddziaływania resocjalizacyjnego) oraz narzędziami, w skład których wchodzi wzorce zachowań przyswojonych w toku rozwoju społecznego (wspólnych dla określonych zbiorowości i związanych z nimi systemów społecznych) i wytwory tych zachowań [za: Kłoskowska, 1983].

Techniki oddziaływań resocjalizacyjnych są autorealizacją, *gdyż bez udziału człowieka poddanego oddziaływaniu środków antropotechnicznych lub kulturotechnicznych, kształtowanie jego osobowości nie jest możliwe* [Czapów, 1978, s. 208]. Rola wychowawcy może być mniejsza bądź większa, co zależy od celów i zastosowanych metod resocjalizacyjnych. Wybór określonych metod i technik jest podporządkowany realizowanemu zadaniu, sytuacji, w jakiej się ono odbywa, oraz wyjściowemu stanowi osobowości wychowanka. Trzeba mieć świadomość, iż w procesie resocjalizacji zastosowane oddziaływania resocjalizacyjne muszą zakładać konieczność posługiwania się wszelkimi metodami i technikami, w zależności od siły i znaczenia dla procesu wychowania wymienionych wcześniej kryteriów.

Zadaniem niezbędnym dla współczesnej instytucji wychowawczej jest podejmowanie przez nauczycieli i wychowawców wysiłku mającego na celu rozpoznanie twórczych potencjałów ich uczniów oraz kształtowanie umiejętności kierowania przez wychowanków ich własnym rozwojem [za: Ostrowska, 2005]. Wychowanie może realizować się tylko w toku relacji (stosunku wychowawczego) pomiędzy wychowawcą a wychowankiem. Kontakt z drugim człowiekiem jest niezbędnym warunkiem społecznego i emocjonalnego rozwoju. Rozwój ten zachodzi najpełniej wtedy, gdy w trakcie znaczących spotkań z innymi

ludźmi możliwe jest konfrontowanie własnych postaw, uczuć, poglądów i dążeń [za: Rylke, Klimowicz, 1992]. *Podstawowym zadaniem nauczycieli jest doprowadzenie do prawidłowej komunikacji wychowawcy z wychowankiem. Można to osiągnąć poprzez organizowanie sytuacji ułatwiających zrozumienie siebie i innych, tego, co się dzieje pomiędzy jednostką a innymi ludźmi, co się dzieje w grupie, a także przez udział w „opracowaniu” przeżytych doświadczeń, przez ich omówienie i przedyskutowanie* [Śnieżyński, 2001, s. 386].

Rysunek 5. Typologia technik oddziaływania resocjalizującego



Źródło: [Czapów, 1978, s. 209].

Wychowanie w duchu dialogicznym wymaga postawienia wychowanka w centrum oddziaływań wychowawczych i uznania jego wartości. Wychowanek winien otrzymać maksimum wsparcia i pomocy w uzyskaniu poczucia podmiotowości. Powinien być *uzdalniany do większej niezależności, do zdolności do decydowania o sobie, a także do zmieniania zastanych warunków społecznych i kulturalnych* [Nowak, 2003, s. 445]. Zasada respektowania podmiotowości wymaga traktowania wychowanka jak podmiot, a nie przedmiot oddziaływań, przy uwzględnieniu jego preferencji i oczekiwań. Podmiotowość ta powinna być wynikiem poczucia bycia kimś, posiadania własnej tożsamości, przekonania o sprawczości i możliwości decydowania o własnym rozwoju pozwalającego na rozkwit osobowości wychowanka [za: Bałandynowicz, 2015].

Relacje wychowawcze zachodzą we wszystkich sferach mających wpływ na rozwój człowieka. Dotyczą sfery intelektualnej (kształtowanie osób otwartych i twórczych, myślących samodzielnie, niekonwencjonalnie, krytycznie i nieschematycznie), sfery estetycznej (kształcenie umiejętności dokonywania ocen estetycznych, wrażliwości na piękno), sfery moralnej (rozwój dyspozycji psychicznych warunkujących zachowania moralne), sfery społecznej (rozwój kompetencji społecznych, budowanie relacji, współpracy, komunikowania się i in.), sfery ekonomicznej (kształtowanie właściwych postaw wobec wartości materialnych i konsumenckich), sfery emocjonalnej (rozwój świadomości własnych emocji, zdolności do empatii, kontroli własnych emocji, umiejętność motywowania siebie do aktywności, a także tworzenie więzi emocjonalnych i in.), sfery psychoseksualnej (zdolność do tworzenia związku partnerskiego, do rodzicielstwa, dojrzałość do podjęcia współżycia płciowego) oraz sfery zdrowotnej (kształtowanie prawidłowego rozwoju fizycznego, odpowiedzialność za zdrowie swoje i innych).

Niezależnie od tego, czy charakter wychowania jest dyrektywny czy też niedyrektywny (w obu tych sytuacjach, kierując się wolnością, wspieraniem i wyzwalaniem lub przymusem i presją, wychowawca

zmierza w sposób mniej lub bardziej świadomy i systematyczny do wytworzenia względnie trwałych zmian w osobowości, postawach czy w zachowaniach wychowanka), celem wychowania jest socjalizacja (osiągnięcie poziomu rozwoju osobowości pozwalającego na aktywne funkcjonowanie w społeczeństwie) i inkulturacja (asymilacja i internalizacja dorobku i wartości kulturowych). *Wychowanie zakłada, iż proces dojrzewania dziecka to proces przyjmowania przez niego w układzie dwupodmiotowej relacji odpowiedzialności za siebie, to coraz szerszy zasięg wymiany wzajemnych wpływów, to taki proces komunikowania się, który pociąga za sobą coraz częstsze włączanie się wychowawcy w aktywność wychowanka, a więc w jego projekty* [Skreczko, 2000, s. 123]. Ta dwupodmiotowość relacji wychowawca – wychowanek, wymiana wzajemnych wpływów i włączanie się wychowawcy w aktywność wychowanka, wymaga współdziałania, którego immanentną cechą winno być zaufanie.

Zaufanie jest niezbędnym elementem racjonalnego i skutecznego działania, stanowiąc tym samym swoistego rodzaju strategię w relacjach między ludźmi. Jest stanem afektywnym, towarzyszącym oczekiwaniu określonych działań podejmowanych przez podmioty relacji, i metodą radzenia sobie z poczuciem zależności od działań innych osób [za: Dunn, 1998]. Zaufanie jest interpretowane jako:

- a) *dyspozycja, czyli mentalny subiektywny stosunek (przekonanie) wobec drugiej strony (ocena, przewidywanie, oczekiwanie);*
- b) *decyzja, czyli intencja (zamiar) polegania na niej, przez co ufający staje się zależny od drugiej strony;*
- c) *zachowanie, które wypływa z aktu powierzenia się drugiej stronie* [Sowiński, Sowiński, 2015, s. 56].

Zaufanie wymaga przestrzegania określonych zasad, wśród których należy wskazać:

- a) *zakaz posługiwania się kłamstwem,*
- b) *zasadę prawdomówności,*
- c) *zwalczanie zjawiska zakłamania i hipokryzji,*
- d) *zakaz oszustwa,*

- e) zakaz kradzieży (własność daje poczucie bezpieczeństwa),
- f) nakaz odpowiedzialności za słowo,
- g) napiętnowanie donosicielstwa,
- h) aprobatę lojalności jako reguły nakazującej ludziom zachowywanie się w stosunku do nieobecnych w taki sposób, by tego zachowania nie powstydzili się w ich obecności [Dudek, 2015, s. 24].

Proces wychowania wymaga wejścia w stosunek wychowawczy (relację wychowawczą) wychowanka i wychowawcy. Oba podmioty tej relacji odgrywają w niej określone role. *Wychowawca, który świadomie wpływa na osobowość wychowanka, jest stroną inicjującą wychowanie. Natomiast wychowanek, posiadając w mniejszym lub większym stopniu świadomość uprawnień wychowawcy względem jego osoby, np. w zakresie kreowania pożądaných zachowań czy kształtowania światopoglądu, a co za tym idzie, obdarzając swego wychowawcę zaufaniem, że to, co czyni, czyni ze względu na jego dobro – poddaje się kierownictwu wychowawczemu* [Sowiński, Sowiński, 2015, s. 61–62].

Zaufanie jest również istotnym czynnikiem kształtującym relacje interpersonalne w grupie. Stąd też ważnym zadaniem stojącym przed wychowawcą jest troska o zaufanie w grupie, a tym samym dbałość o odpowiedni klimat zaufania. *Klimat zaufania w grupie zorganizowanej czy środowisku wychowawczym, jakkolwiek jest wypadkową zaufania interpersonalnego przejawianego przez każdego członka czy uczestnika, to jednak w najwyższym stopniu zależy od kompetencji i osobowości wychowawcy/nauczyciela* [Sowiński, Sowiński, 2015, s. 67].

Zaufanie do wychowawcy najczęściej jest efektem posiadanych przez niego przymiotów (pozytywnych walorów osobowych), wśród których warto wskazać na słowność, etyczność zachowania, a także posiadane poczucie własnej wartości i umiejętne operowanie kredytem zaufania [za: Sowiński, Sowiński, 2015]. Etiologia pojęcia autorytet bierze swój początek z łacińskiego słowa *auctoritas*, które oznaczało radę doświadczonych mężczyzn. Na przestrzeni wieków ulegało ono zmianom, zachowując swoje rdzenne znaczenie, które podkreślało

wpływ, wzór, zaufanie, godność i szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów osobowych. Autorytet nauczyciela może przybierać rozmaite postaci. Są one efektem zastosowania różnych kryteriów, które można podzielić ze względu na:

- zakres wpływu: środowiskowy i szkolny;
- rodzaj kwalifikacji: przedmiotowo-metodyczny (autorytet naukowy, intelektualny) oraz osobowościowy (autorytet moralny, wychowawczy);
- charakter stanów psychicznych: zewnętrzny (formalny, pozorny, ujarzmiający, fałszywy) oraz wewnętrzny (wyzwalający, prawdziwy, nieformalny, rzeczywisty, właściwy, faktyczny, autentyczny, duchowy) [za: Przybycień, 2007].

Źródłem autorytetu nauczyciela wśród uczniów są wyznawane przez niego wartości, ideały, efektywność nauczania, osobowość, charyzma, empatia, autentyczność, stosunek emocjonalny do realizowanych zadań, poczucie własnej wartości, samozadowolenie, samoakceptacja, a także prawda, dobro, emanujące z wychowawcy duchowe i zmysłowe piękno, subtelność i takt [za: Denek, 2000]. W dużej mierze autorytet nauczyciela warunkowany jest posiadaniem przez niego kompetencjami, które wynikają z wiedzy, umiejętności realizacyjnych i postawy etycznej [za: Gawęł-Luty, 2012].

Tradycyjnie autorytet wynikał z relacji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem, a więc świadomego swej pozycji podmiotu tej relacji, jakim był wychowawca, i poddanego jego oddziaływaniu przedmiotu. Ta jednokierunkowość oddziaływań miała dominujący wpływ na płaszczyźnie kontaktów dydaktycznych, wychowawczych i osobowych. Od ucznia oczekiwano bezwarunkowej akceptacji zachowań nauczyciela, którego wiedza i doświadczenie stanowiły naturalną barierę w relacjach i wymuszały uległość ucznia. Autorytet nauczyciela był również efektem jego pozycji w środowisku społecznym, w którym cieszył się ogólnym podziwem i szacunkiem [za: Wagner, 2005]. Autorytarna pozycja nauczyciela i jego dominacja w procesie wychowania hamowała rozwój autonomicznych postaw

uczniów, samodzielności i odpowiedzialności za własne decyzje [za: Jazukiewicz, 1999].

Przeciwstawną dla powyższej koncepcji relacji uczeń – nauczyciel stała się koncepcja antyautorytarna, która podkreślała znaczenie spontaniczności i wolności rozwoju, warunkowej akceptacji ucznia przez nauczyciela i braku takich oczekiwań ze strony wychowanka, który stał się niezależny od jakichkolwiek autorytetów, także nauczyciela. To od samego pedagoga i jego umiejętności tworzenia sprzyjającego wychowaniu i nauczaniu klimatu wychowawczego zależały jego pozycja i uznanie pozbawione dominacji i władzy nad uczniem [za: Kosyrz, 1993].

Współcześnie relacja wychowawcza odchodzi zarówno od koncepcji autorytetu opartego na władzy, jak i autorytetu wynikającego z poczucia intelektualnej pewności i wyższości nauczyciela. Uznaje się, że autorytet nauczyciela winien być efektem umiejętności przekształcenia relacji z wychowankiem w kierunku autonomii, której cechami charakterystycznymi są dialog i wspólne poszukiwanie prawdy [za: Pilch, 2003]. W sytuacji, gdy szkoła i nauczyciele stracili monopol na kształcenie i wychowanie na rzecz zupełnie nowych źródeł wiedzy, ich pozycja społeczna (a tym samym autorytet zarówno instytucji edukacyjnej, jak i pracujących w niej pedagogów) niewątpliwie uległa osłabieniu. O autorytet trzeba zabiegać. Szacunek, zaufanie, poważanie dla eksperta naukowego, doradcy w rozwiązywaniu problemów, możliwość pedagogicznego wpływu, bycie wzorem osobowym mogą stać się cechami, które umożliwią postrzeganie wychowawcy jako wzoru osobowego, identyfikowanie się z nim i naturalne podporządkowywanie się uczniów jego wpływowi. Taka sytuacja wymaga autonomii w atmosferze dialogu i interakcji, które stanowią podstawę stosunków pomiędzy podmiotami procesu wychowawczego [za: Badura, 1981]. Tylko wtedy wychowawca może być w stanie wydobyć z wychowanków energię twórczą, zmobilizować ich do działania, pobudzić do wysiłku i zwiększyć motywację do osiągnięcia przyjętych celów wychowawczych. Dialogiczność sytuacji wychowawczej, uznanie

wzajemnej podmiotowości może wyzwolić życzliwe uczucia: *uznanie, wiarę, podziw, zaufanie, szacunek i chęć współdziałania. To przyczynia się do zaistnienia procesu identyfikacji. Wówczas nauczyciel wpływa na pozytywne postawy uczniów w konkretnych sytuacjach życiowych, staje się przykładem i wzorem dla nich* [Drzeżdżon, 2011, s. 123].

Historia nieustannie odwołuje się do pytania, czy winniśmy stawiać na swobodę czy rygoryzm w wychowaniu? W odpowiedzi na zadane pytanie, zrodziło się wiele nurtów wychowania liberalnego, swobodnego, jak i represyjnego czy rygorystycznego [Bińczycka, 1999, s. 10]. Na przestrzeni wieków kształtowało się wiele kierunków oddziaływań resocjalizacyjnych: od strategii punitywnych (oddziaływań rygorystycznych, surowych i represyjnych) po strategię liberalne (postulujące łagodniejsze karanie, powstrzymanie się od stosowania represyjnej polityki karnej). Rozwój praktyk resocjalizacyjnych ma za sobą długi okres humanizowania się oddziaływań, choć w ostatnim czasie pojawiają się pytania o to, czy zwiększenie surowości i represyjności karania może ograniczyć zmniejszenie rozmiarów przestępczości. Jestem przekonany, że zarówno skrajny permissywizm, jak i skrajny liberalizm nie są strategiami, które mogą przynieść oczekiwane rezultaty. Internalizacja społecznie pożądanego wartości wymaga przebudowy sposobu myślenia, działania i odczuwania osób wykazujących problemy we właściwym funkcjonowaniu społecznym.

Nie da się uciec od przymusu, który z natury rzeczy winien towarzyszyć rozumnej swobodzie. Nieograniczona swoboda nie sprzyja realizacji celów, a w związku z tym stanowi czynnik hamujący rozwój jednostki. Z drugiej strony, oddziaływania wychowawcze powinny być wolne od rygoryzmu i nadmiernej dyscypliny tak, by dążyć do wyzwalania aktywności wychowanka, której efektem winien być wspomniany rozwój. Przywołując Sokratejską myśl filozoficzną, warto przyjąć za zasadę, iż w wychowaniu nie powinno się nadużywać oddziaływań wykorzystujących sankcję, która zawsze wychowancom kojarzyć się będzie z lękiem, ze strachem, będzie naruszać ich autonomię, wywołując reakcje niezgodne z własnymi odczuciami

i poglądami. Wychowanek ma prawo do innych poglądów, innej oceny sytuacji, odczuwania innych potrzeb niż te, które narzuca mu wychowawca [za: Taboń, 2012].

Obecnie nie mamy wątpliwości, że autorytet nie jest przypisany nikomu, niezależnie od jego funkcji i roli społecznej. Istotą wychowania jest szacunek dla integralnego partnerstwa osób uczestniczących w relacji wychowawczej, w której pojawiające się sytuacje trudne i konfliktowe winny być rozwiązywane w atmosferze wzajemnego szacunku. Skuteczność wychowawcy w dużym stopniu zależy od wzajemnej akceptacji. Wychowanie wymaga przestrzeni, w której możliwa będzie dialogiczna wymiana myśli i poglądów, prowadząca do realizacji przyjętych celów. Wychowawca potrzebuje kompetencji interpersonalnych, pozwalających mu na skuteczne komunikowanie się z wychowankiem, sprzyjających ukształtowaniu cech osobowościowych umożliwiających wyrażenie tego, co jest celem oddziaływania wychowawczego, i gotowości do modyfikowania celów działania, która powinna być efektem wypowiedzi i oczekiwań sprowokowanych do ich wyrażenia wychowanków.

4. Oddziaływania wychowawcze w placówce resocjalizacyjnej

Zrozumiałem, że dzieci są siłą, którą można zachęcić do współdziałania, zrazić lekceważeniem, z którą trzeba się liczyć.

Janusz Korczak

Ludzkość od zarania dziejów podejmowała działania mające na celu zmianę zachowania tych osób, które zdaniem większości naruszały zasady i normy społeczne obowiązujące w danej społeczności. Najczęściej działania te polegały na wymierzeniu stosownej kary, która stała się narzędziem przywracającym ład i porządek społeczny. *W zbiorowościach najniżej zorganizowanych rolę owych samoregulatorów pełniły naturalne, nieformalne mechanizmy kontroli społecznej, przybierające najczęściej postać bezrefleksyjnych działań wychowawczych czy sankcji stosowanych z reguły przez wszystkich członków danej społeczności. Z czasem, w miarę kształtowania i różnicowania się struktury wewnętrznej społeczeństw oraz postępującego procesu uświadamiania sobie i werbalizowania obowiązujących zasad współżycia społecznego, normy te przybierały formę odpowiednich praw oraz nakazów i zakazów. Wyznaczano stosowne osoby bądź grupy do kontroli ich*

przestrzegania, upoważniając je jednocześnie do podejmowania określonych czynności i stosowania z góry przewidzianych środków przymusu [Ambrozik, 2016, s. 12–13]. Proces ten przyczynił się do formalizowania mechanizmów kontroli społecznej z naturalnych do instytucjonalnych, stojących na straży prawa.

Prawo stanowi zbiór przepisów określających zasady obowiązujące w danym społeczeństwie. Przepisy te zawierają w swojej konstrukcji adresata normy prawnej, dyspozycję określającą zachowanie adresata oraz sankcję, która wskazuje konsekwencje grożące adresatowi normy w sytuacji niezastosowania się do dyspozycji. Sankcje o określonym wymiarze i rodzaju mają na celu zapobieganie popełnianiu zabronionego prawem czynu w przyszłości i nakładane są na wszystkich tych, którzy nie przestrzegają prawa.

Na przestrzeni wieków sankcje ulegały zmianom. *Początkowo przybierały postać zemsty rodowej czy sprawiedliwej odpłaty za dokonane zło. Z czasem wiązały się z nakazem zadośćuczynienia czy odpokutowania za uczynione szkody bądź sprowadzały się do pozbawienia dóbr materialnych, trwałego okaleczenia, infamii, banicji czy wreszcie przymusowej pracy, ograniczenia lub pozbawienia wolności, kary śmierci* [Ambrozik, 2016, s. 13]. Miały więc one charakter odwetu. Ich zadaniem było zadośćuczynienie społeczeństwu. Stanowiły formę regulatora życia społecznego, którego istotą było najczęściej wyizolowanie ze społeczeństwa osoby występującej przeciwko prawu. Izolacja z kolei miała na celu poprawę moralną i jurydyczną, która w gruncie rzeczy miała być efektem cierpienia i lęku przed ewentualną kolejną sankcją.

Do XVI w. głównymi implikacjami stosowanymi wobec skazanych były kary cielesne, z karą śmierci włącznie. Warunki odbywania kar były bardzo trudne. Lochy, brak dostępu do światła i świeżego powietrza, drastyczne warunki higieniczne, brak wystarczającej ilości wody i pożywienia to typowe okoliczności towarzyszące jej odbywaniu. Dodatkowo skazani często przetrzymywani byli na bardzo małej przestrzeni, na której bez jakiegokolwiek selekcji przebywali

wspólnie i mężczyźni, i kobiety, a nawet dzieci. Dodatkową uciążliwością było przykuwanie do ściany. Demoralizacja, zbrocenia i choroby, ból i cierpienie, upodlenie, o które skutecznie zabiegali okrutni i bezwzględni dozorczy więzienni, to typowa codzienność skazanych [za: Dukaczewski, 1990]. Często kara wymierzana była publicznie. Kaci stosowali wobec swoich ofiar rozmaite, wyszukane kary cielesne (wbijanie na pal, krzyżowanie, rozrywanie końmi, zakopywanie żywcem, okaleczanie poprzez wybijanie zębów, oka, odcinanie ręki) wymierzane przede wszystkim w ludzkie ciało, a ich okrucieństwo miało z jednej strony publicznie potępić winowajcę, z drugiej zaś działać odstraszająco na potencjalnych sprawców przestępstw [za: Foucault, 1993].

Stopniowa ewolucja kar rozpoczęła się dopiero pod koniec XVI w., kiedy to powstały pierwsze domy poprawy i domy pracy przymusowej, a stosowanym tam karom cielesnym i przymusowi pracy zaczęto przypisywać funkcję resocjalizacyjną, tj. *środką mającego leczyć sprawcę z inklinacji do przestępstwa* [Ultrat-Milecki, 2006, s. 538]. Te nowe rozwiązania systemowe zaczęły funkcjonować w Anglii, Holandii, Belgii, stopniowo rozprzestrzeniając się na inne kraje europejskie, w tym także na Polskę. W 1589 r. w Holandii powstał zakład dla krnąbrnych chłopców, w którym podstawową metodą resocjalizacji była praca, za którą skazani otrzymywali płacę. Uczono w nim zawodu, wynagrodzenie stanowiło fundusz wyjściowy, a osadzeni w zakładzie poddawani byli obowiązkowej edukacji w zakresie pisania, czytania, rachunków i religii. System amsterdamski stanowił początek systemu celkowego, polegającego na wspólnej pracy oraz oddzielaniu na noc mniej lub bardziej zdemoralizowanych przestępców od siebie (w tym młodocianych i dorosłych). Pierwszym więzieniem zorganizowanym na wzór systemu celkowego był zakład penitencjarny w Genewie, w którym przestrzegano następujących zasad: izolowanie więźniów upośledzonych, niestosowanie kar odbierających nadzieję na powrót do społeczeństwa, kształcenie moralne dzięki nauce religii, stosowanie prac społecznie użytecznych, odosobnianie więźniów, zwalnianie

przed terminem więźniów pracowitych i wykazujących poprawę [za: Marek, 2001]. Nowatorskie rozwiązania w zakresie odejścia od kar cielesnych zaproponowano w Pensylwanii. Tak zwana Karta Penna utrzymywała karę śmierci, ale tylko za zabójstwo. William Penn postulował okazywanie łaski wszędzie tam, gdzie było to możliwe i gdzie istniała szansa na rehabilitację przestępcy. Zgłaszał potrzebę zamiany więzień na domy pracy i naukę zawodu. Ponadto uważał za słuszne umożliwianie wykupienia za kaucją, odszkodowania dla bezprawnie (pomyłkowo) osadzonych, wolne od opłat wyżywienie i noclegi więźniów, konfiskatę mienia przestępców na poczet zadośćuczynienia ofiarom i ich najbliższym, likwidację tortur i możliwość zamiany kary chłosty na karę ciężkiej pracy, nauczanie i wyrównywanie braków edukacyjnych [za: Dukaczewski, 1990]. Inną odmianę systemu pensylwańskiego stanowił system auburnski, w którym ograniczono możliwość stosowania kary śmierci, więźniowie podlegali nocnej izolacji, w dzień pracowali razem w całkowitym milczeniu, nad którego zachowaniem czuwał dozorca. Osadzeni w więzieniu podlegali obowiązkowej nauce religii. System charakteryzował się surowością dyscypliny, wzbudzającą gorycz, chęć zemsty i wrogie nastawienie do społeczeństwa [za: Stańdo-Kawecka, 2000].

Wiek XIX przyniósł kolejne zmiany w systemie penitencjarnym. Pojawiły się nowe rozwiązania, określane mianem systemu progresywnego. System ten polegał na podziale czasu wykonywania kary. Każdy kolejny etap przynosił łagodniejsze warunki odbywania kary, adekwatne do poprawy wykazywanej przez skazanego. Przejście do każdego następnego etapu uzależnione było od zebrania właściwej liczby punktów do chwili, gdy skazany na czwartym etapie otrzymywał warunkowe – przedterminowe zwolnienie. Istotą tego systemu było dążenie do sytuacji, w której więzień będzie mógł wyzwolić w sobie motywację i umiejętności do walki z pokusami w celu poprawy swojego bytu. System progresywny pozwolił na wprowadzenie do praktyki penitencjarnej takich elementów, jak: progresja penitencjarna, umieszczenie w zakładzie przejściowym, warunkowe

przedterminowe zwolnienie oraz dozór policyjny w czasie tego zwolnienia. Funkcjonujące obecnie systemy penitencjarne w różnych państwach w toku rozwoju więziennictwa, a także wynikające z nich *systemy wykonywania kary współcześnie krzyżują się, a jednocześnie zbiegają się ich zalety* [Lelental, 1996, s. 42]. Dokonując uogólnienia, można stwierdzić, że systemy wykonywania kary w większości państw, również w Polsce, oparte są na zasadach progresji przy jednoczesnej indywidualizacji oddziaływań resocjalizacyjnych.

Nieco odmiennie kształtował się rozwój systemu resocjalizacji nieletnich, choć przez wiele lat charakter oddziaływań resocjalizacyjnych był równie okrutny jak wobec osób dorosłych. Na ogół delikwenta w wieku dziecięcym traktowano chłostą i przymusową izolacją. Warto jednak podkreślić, że warunki tej izolacji w sytuacji przebywania w miejscu skazania wspólnie z dorosłymi nierzadko bywały straszne. Przekonanie o słuszności bezwzględnego i surowego traktowania nieletnich utrzymywało się w zasadzie do okresu oświecenia. *W Polsce pierwsze oznaki wychowawczego, nieodwetowego, stosunku do przestępców znajdują się w Instrukcji kanclerza Osieckiego z 1550 r., w której jest mowa o segregacji „delikwentów” z uwagi na możliwość wzajemnej demoralizacji i „pouczania na hultystwie”* [Śliwa, 2013, s. 12]. Nieletnich zaczęto umieszczać w domach poprawy, sytuowanych najczęściej przy kościołach. Pojawiały się również instytucje świeckie, w których wobec nieletnich zaczęto podejmować działania edukacyjne, wyposażając ich w wiedzę i umiejętności rzemieślnicze. Obowiązkową pracę i naukę zawodu traktowano jak narzędzia resocjalizacji. Tworzone placówki charakteryzowały rygor, izolacja od środowiska zewnętrznego, a także stosowanie kar za naruszenie obowiązujących w nich zasad.

Interesujące rozwiązania resocjalizacji nieletnich pojawiły się w XIX w. w Szwajcarii. W 1810 r. powstała tam pierwsza placówka oparta na zasadach życia rodzinnego. Placówka w Hafwyl w kantonie Argovia przeznaczona była dla młodocianych przestępców, najczęściej żebraków i sierot, choć zdarzały się również przypadki umieszczania w niej dzieci z tzw. dobrych domów, które miały problemy z poprawnym

funkcjonowaniem w społeczeństwie. Resocjalizacja prowadzona w wyżej wymienionym zakładzie oparta była na edukacji, pracy, wspólnym wykonywaniu obowiązków, a także nauce religii i zasad moralnych. Nad młodszymi wychowankami opiekę sprawowali starsi koledzy [za: Dukaczewski, 1990].

Rozwiązaniami o najbardziej nowatorskim charakterze były tzw. republiki młodzieżowe, oparte na zasadach samodzielności i inicjatywności umieszczanej w nich młodzieży. Wzorcową dla innych placówką stała się Koedukacyjna Republika Młodzieży Wykolejonej, powstała w 1895 r. w Freeville w USA. Na około 200 hektarach ziemi zbudowano niemalże miasto z domami, sklepami, więzieniami, obiektami sportowymi, z własnym parlamentem, sądem, władzą czy służbą bezpieczeństwa. Wolność (w tym dobrowolne prawo do nauki) stała się narzędziem kształtowania osobowości wychowanków. Podstawą funkcjonowania w republice była samorządność, odpowiedzialność za pełnione funkcje oraz wykonywanie pracy.

Różnie kształtował się wiek *odpowiedzialności karnej nieletnich*. W dawnym prawie polskim odpowiedzialność karna rozpoczynała się z osiągnięciem siódmego roku życia [Śliwa, 2013, s. 12]. W Królestwie Polskim początkowo uznawano, że młodociani do ukończenia 12. roku życia podlegali jedynie karzeniu domowemu. W 1847 r. wiek odpowiedzialności ustalono na 7 lat. Kolejne zmiany podwyższały ten wiek do 10 lat, a w sytuacji, gdy młodociany nie ukończył 14. roku życia, wyrok mógł zapaść jedynie wówczas, gdy stwierdzono świadomość popełnionego czynu. W 1909 r. w Ustawie o zakładach poprawczych określono wiek odpowiedzialności nieletniego na 10–17 lat. W zaborze pruskim granica odpowiedzialności została wyznaczona od wieku 12 lat, choć w Zakładzie Wychowawczo-Poprawczym w Szubinie przebywała młodzież w wieku od lat 10 do 21. W Galicji do Śląskiego Krajowego Zakładu w Cieszynie przyjmowano chłopców od 14. roku życia [za: Kalinowski, Pełka, 1996]. W okresie dwudziestolecia międzywojennego program wychowania poprawczego był efektem zmian legislacyjnych, a także różnego rodzaju inicjatyw naukowych i społecznych.

W roku 1926 powstała Liga Opieki nad Opuszczonymi i Zaniechanymi, która objęła kuratelą niedostosowanych chłopców do lat 14. W Warszawie dwa lata później powstało Koło Opieki nad Dziećmi i Młodzieżą. [...] Na podstawie Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości RP z 15 stycznia 1926 r. wyodrębniono oddziały dla nieletnich w zakładach karnych. [...] W dniu 7 lutego 1919 r. Naczelnik Państwa Polskiego podpisał dekret o utworzeniu sądów dla nieletnich. [...] Ponadto zalecono także sędziom dla nieletnich powołać opiekunów sądowych. [...] Instytucja opiekunów sądowych przekształciła się w kuratorów nieletnich przy sądach grodzkich i sądach dla nieletnich z dniem 1 lipca 1929 r. [Śliwa, 2013, s. 17–18]. Postępowanie karne wobec nieletnich regulowały przepisy określone w Kodeksie postępowania karnego z 1928 r. Na mocy tych przepisów dochodzenie w sprawach nieletnich, oprócz ustalenia okoliczności towarzyszących popełnionemu czynowi, miało także na celu dokonanie diagnozy osobowości nieletniego oraz jego środowiska wychowawczego (rodzinnego, szkolnego i społecznego). Sankcje nałożone przez sąd dla nieletnich mogły dotyczyć oddania go pod kuratelę rodziców lub kuratora, zatrzymania w zakładzie wychowawczym lub poprawczym. Ten stan prawny obowiązywał do 13 maja 1983 r., tj. do momentu wejścia w życie Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich z dnia 26 października 1982 r.

System resocjalizacji nieletnich podlegał ewolucji przez całe wieki, ale szczególnym punktem zwrotnym w traktowaniu młodzieży niedostosowanej społecznie było jej oddzielenie od dorosłych przestępców. W efekcie rozwoju nauk społecznych coraz bardziej uświadamiano sobie różnice pomiędzy nieletnimi a dorosłymi przestępcami. Początkowo świadomość ta pozwoliła na fizyczne oddzielenie ich od siebie przy jednoczesnym zachowaniu charakteru i warunków izolacji. To umożliwiło dostrzeżenie różnic w stopniu demoralizacji, także wśród samych nieletnich, co z kolei stało się przyczyną kolejnej segregacji nieletnich zdrowszych moralnie od bardziej zdemoralizowanych kolegów. Przeniesienie do systemu resocjalizacji nieletnich procedur opartych na surowej dyscyplinie, obowiązujących w systemie

resocjalizacji dorosłych, stosowanie tamtejszych wzorców i metod pracy, bezwzględne podporządkowywanie się regulaminom i represji, jednakowe traktowanie bez uwzględniania indywidualnych potrzeb i nieliczenie się z potrzebami jednostek było efektem przejścia dozorców więziennych z więzień dla dorosłych do zakładów dla nieletnich. Srogie i bezwzględne traktowanie, presja, dyscyplina wywoływały bunt i przeciwstawianie się wychowawcom. Sprzyjały także rozwojowi struktury „drugiego życia” – podziału na „ludzi”, „frajerów”, „git ludzi” i „cwelów”. Praktyka dnia dzisiejszego pokazuje wyraźnie, że w tej materii niewiele się zmieniło. Efektem drugiego życia, zarówno kiedyś, jak i dziś, jest antagonizowanie się relacji pomiędzy wychowawcami a wychowankami, pojawianie się konfliktów, buntów, frustracji przedzającej się w różne formy agresji (w tym autoagresji) czy też podejmowanie prób ucieczek z placówek.

Niedoskonałość systemu opartego na dyscyplinie i izolacji stanowiła punkt odniesienia dla pojawienia się innych systemów, będących swoistego rodzaju kompilacją dotychczas istniejących. Wypracowane zostały propozycje rozwiązań posadowionych na tzw. systemie filadelfijskim, w którym odseparowywano osadzonych od siebie i pozbawiano ich kontaktów ze światem zewnętrznym. Choroby psychiczne powodowane izolacją i wzrastająca liczba samobójstw stały się przyczyną stopniowego odejścia od przyjętych rozwiązań na rzecz systemu auburnskiego, który zakładał separację więźniów od siebie jedynie na noc, w dzień przebywali oni wspólnie w pomieszczeniach, w których spożywali posiłki, w kaplicy i świetlicy. Efektem zakazu porozumiewania się było opracowanie przez uwięzionych kodu znaków, stanowiącego początek grypserski. Kolejne rozwiązania systemowe oparte na progresji zakładały zmianę człowieka wskutek rozwoju jego silnej woli i motywacji do osiągnięcia coraz wyższych poziomów określonych przywilejów. System ten przewidywał udział więźniów w zajęciach grupowych, możliwość otrzymywania wynagrodzenia za pracę, stopniowe wychodzenie poza mury więzienia i warunkowe zwolnienie. Odmianą systemu progresywnego był system regresywny,

w którym osadzeni najwięcej przywilejów otrzymywali w momencie wejścia do zakładu, tracąc je stopniowo w wyniku pogorszenia swojego zachowania.

Warto wspomnieć o rozwiązaniach mających na celu zróżnicowanie oddziaływań wychowawczych ze względu na indywidualny stan osobowości niedostosowanych społecznie wyselekcjonowanych na podstawie diagnozy. Selekcja miała na celu rozróżnienie osób wchodzących w konflikt z prawem ze względu na stopień ich demoralizacji. Przeprowadzenie diagnozy osobowości stanowiło podstawę do skierowania delikwenta do odpowiedniego typu zakładu: *dla początkujących zaledwie przestępców i rokujących szybki proces resocjalizacji, dla starszych i znacznie zaawansowanych w przestępczości, dla opóźnionych umysłowo i fizycznie, i wreszcie dla wybitnie inteligentnych, przejawiających silne tendencje do życia przestępczego* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 449]. Ze względu na zbliżony poziom demoralizacji i podobny stan osobowości system określano mianem homogenicznym.

System komplementarny (eklektyczny) zakłada, iż żadne z powyższych rozwiązań nie jest doskonałe, choć w każdym z nich można znaleźć rozwiązania właściwe w odniesieniu do indywidualnego wychowanka. Podkreśla on znaczenie wszechstronnej diagnozy pozwalającej na przygotowanie rzetelnej prognozy wychowawczej i zaplanowanie jak najbardziej skutecznych metod wychowania resocjalizującego. Przewiduje się wykorzystanie w pracy wychowawczej metod opartych na indywidualnej i grupowej terapii i psychoterapii, a także doradztwie wychowawczym. Zakłada się współpracę ze środowiskiem rodzinnym, podkreśla znaczenie klimatu społecznego placówki i jej ofertę edukacyjną (różnorodność zajęć rekreacyjnych i edukacyjnych).

Niezależnie od przyjętych koncepcji i systemów resocjalizacyjnych instytucje resocjalizacyjne podlegały mniej lub bardziej ostrej krytyce. *Nie ma się zresztą czemu dziwić, bowiem każda z nowych koncepcji, odnosząca się czy to do ludzkich zachowań, czy też do funkcjonowania zmieniających się społeczeństw, wnosi zarazem nowe spojrzenie zarówno*

na źródła bądź istotę indywidualnych czy też zbiorowych zachowań dewiacyjnych, jak i na możliwość oraz sposoby ich przewycięzania [Ambrozik, 2016, s. 42]. Krytyka ta z reguły niewiele wносиła ani do teorii, ani do praktyki resocjalizacyjnej. Społeczeństwo zawsze dążyło do tego, by ci, którzy mu zagrażali, byli fizycznie wyłączeni z grona tzw. zdrowych i społecznie poprawnie funkcjonujących. Krytyka resocjalizacji jest przede wszystkim efektem prowadzonego dyskursu o resocjalizacji nie na płaszczyźnie pedagogiki, ale przede wszystkim polityki i administracji. Wskutek tego w społeczeństwie narastają oczekiwania dotyczące zwiększenia poziomu represji i odwetu, nasilania się tendencji izolacyjnych i ograniczania możliwości uczestnictwa w życiu społecznym osób przejawiających postawy dewiacyjne. Takie postawy generalnie stanowią zaprzeczenie istoty resocjalizacji, a więc podejmowania działań wychowawczych zmierzających do uspołecznienia, readaptacji i reintegracji społecznej. W warunkach odrzucenia i naznaczenia społecznego trudno oczekiwać, że narzucony sztuczny układ ról i stosunków społecznych przybierze *postać dynamicznych układów sterujących zachowaniami resocjalizowanych jednostek [...] i umożliwią im przejawianie określonych, następujących po sobie dynamicznych, uwzorowanych kulturowo form społecznego uczestnictwa* [Modrzewski, 2004, s. 28], a więc nabycia takich kompetencji społecznych, które pozwolą nieprzystosowanym społecznie na wejście w akceptowane społecznie role mężów, żon, ojców, matek, członków grup społecznych, zawodowych, publicznych, w tym przyjęcia postaw chroniących ich życie, zdrowie i prywatność. *Niestety subsystem resocjalizacji nieletnich do tej pory nie zdołał do końca przewyciężyć tradycyjnych, jurystycznych, opartych głównie na represji, odwecie, izolacji i dyscyplinie oddziaływań naprawczych i skoncentrować się na rozwoju wychowanka, stymulacji jego aktywności poznawczej, na kształtowaniu jego postaw i kompetencji działania oraz jednostkowej i społecznej tożsamości umożliwiających prawidłowe uczestnictwo w pełni życia społecznego* [Ambrozik, 2013, s. 19].

Resocjalizacja instytucjonalna wymaga współdziałania i powiązania podmiotów oddziałujących na dzieci i młodzież, zintegrowania ich

ze sobą (mam tu na myśli instytucje szkolne, pozaszkolne, prepenitencjarne i penitencjarne, działające w obszarze ministerstwa edukacji, sprawiedliwości, pracy i polityki społecznej), w tym także objęcia oddziaływaniami wychowawczymi, resocjalizacyjnymi i socjalnymi rodzin nieletnich, szczególnie rodziców, dla których *plaszczyną procesu resocjalizacji – i to bez względu na to, czy mówimy o procesie toczącym się w warunkach otwartych, czy też placówkach zamkniętych – musi być społeczeństwo, a zwłaszcza jego przestrzeń i tkwiące w nich siły społeczne, które są zdolne uczestniczyć w reintegracji i readaptacji osób wykolejonych społecznie. Istotą procesu resocjalizacji nie mogą być bowiem działania wyłącznie nadzorujące bądź dozoruujące zachowania osób wykolejonych, toczące się w zamkniętym i wyizolowanym społecznie układzie: niedostosowana lub wykolejona jednostka – instytucja resocjalizacyjna, a działania włączające osoby resocjalizowane w stosowne do wieku grupy i role społeczne* [Ambrozik, 2013, s. 22].

Współcześnie instytucje resocjalizacyjne to placówki i zakłady, dla których praca resocjalizacyjna stanowi zasadnicze i pierwszoplanowe zadanie. Dla dzieci i młodzieży wykazujących symptomy zagrożenia demoralizacją społeczną możliwe jest wsparcie Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapii, których celem jest eliminowanie przyczyn i przejawów niedostosowania społecznego oraz przygotowanie wychowanków do życia zgodnego z obowiązującymi normami społecznymi i prawnymi. W skład struktury MOS wchodzi internat oraz przynajmniej jedna szkoła. Realizacji wyżej wskazanych celów sprzyja prowadzenie zajęć grupowych i indywidualnych, rozwijających zainteresowania i uzdolnienia dzieci i młodzieży, w tym zajęć o charakterze kulturalno-oświatowym, sportowych, rekreacyjnych, turystycznych itp., a także zajęć o charakterze socjoterapeutycznym, treningu zastępowania agresji, warsztatów i innych podnoszących kompetencje społeczne. Planowanie i organizacja pracy wychowawczej wymaga diagnozy zaburzeń, prognozowania terapeutycznego i resocjalizacyjnego, dostosowania form pracy do indywidualnych potrzeb wychowanka, stosowania właściwych metod i form pracy na podstawie

indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego przy współpracy z rodziną i instytucjami zajmującymi się dzieckiem. Grupa wychowawcza w MOS może liczyć do 12 wychowanków, a nieletni mogą przebywać w nich do osiągnięcia pełnoletniości, ukończenia danego szczebla edukacji lub do momentu zmiany przez sąd kierujący wychowanka zastosowanego środka wychowawczego.

Nieletni wymagający stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji kierowani są przez Sąd Rodzinny i Opiekuńczy do Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych. Środek wychowawczy realizuje się w instytucjach resocjalizacyjno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży w normie intelektualnej oraz resocjalizacyjno-rewalidacyjnych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

20 lipca 2022 r. Prezydent RP podpisał Ustawę z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich¹. Zastąpiła ona obowiązują-

¹ Autor książki był ekspertem powołanym przez Kancelarię Senatu RP Biuro Analiz, Dokumentacji i Korespondencji, autorem krytycznej opinii wzbudzającej kontrowersję Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatekspertyzy/6415/plik/oe-_409.pdf). Celem nowego prawa jest uporządkowanie i systematyzacja przepisów dotyczących spraw nieletnich. Recypuje uregulowania zawarte w ustawie z 1982 r., które pomimo upływu lat nie straciły na aktualności. Ustawa wprowadza również szereg nowych rozwiązań, które według ustawodawcy mają wzmocnić efektywność oddziaływań podejmowanych względem nieletnich. Obowiązujące rozwiązania prawne zakładają m.in. określenie dolnego progu wieku nieletniego, wobec którego może zostać wszczęte postępowanie w sprawie o demoralizację w momencie ukończenia 10. roku życia, zobowiązanie dyrektora szkoły, do której nieletni uczęszcza, do podjęcia oddziaływań wychowawczych (z wyłączeniem czynów karnych) bez konieczności zawiadamiania Sądu Rodzinnego i Policji. Rozwiązania prawne pozwalają na umieszczenie nieletniego w zakładzie poprawczym nie dłużej niż do ukończenia 24. roku życia (wcześniej 21.). Przepisy umożliwiają zastosowanie środków wychowawczych i poprawczych w zindywidualizowany sposób, odpowiednio do osobowości i potrzeb nieletniego, także z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym. Ustawa dopuszcza możliwość użycia wobec nieletniego siły fizycznej, a także innych środków przymusu bezpośredniego wskazanych w art. 12 ust. 1 Ustawy z dnia 24 maja 2013 r. o środ-

jąca od 1982 r. Ustawę o postępowaniu w sprawach nieletnich. Ustawa przewiduje powołanie nowego środka wychowawczego o charakterze wychowawczym w postaci Okręgowego Ośrodka Wychowawczego (będącego w nadzorze Ministra Sprawiedliwości). Placówka ta pośrednio została usytuowana pomiędzy młodzieżowym ośrodkiem wychowawczym a zakładem poprawczym. Może być w niej umieszczony nieletni, który dopuścił się czynu karalnego wyczerpującego znamiona przestępstwa lub wykroczenia, wykazujący objawy demoralizacji lub gdy podjęte wobec niego dotychczas inne środki wychowawcze okazały się nieskuteczne.

Kolejną formę instytucjonalnej resocjalizacji stanowią schroniska dla nieletnich. Placówki te, sprawując opiekę całkowitą, realizują funkcje diagnostyczną, resocjalizacyjną i zabezpieczającą prawidłowy tok postępowania sądowego. Schroniska te podległe są Ministerstwu Sprawiedliwości. Kieruje się do nich dzieci i młodzież w sytuacji ujawnienia okoliczności przemawiających za umieszczeniem ich w zakładzie poprawczym, wystąpienia uzasadnionych okoliczności ukrycia się nieletniego lub zatarcia przez niego śladów czynu karalnego lub też niemożności ustalenia jego danych osobowych. Schroniska dzielą się na zwykłe i interwencyjne. Zwykłe przeznaczone są dla nieletnich pozostających w dyspozycji organów prowadzących sprawę (działalność

kach przymusu bezpośredniego i broni palnej. Wśród nich wskazano m.in. kaftan bezpieczeństwa, pas obezwładniający, kask zabezpieczający czy umieszczenie w izbie izolacyjnej. W trakcie konwoju nieletnich możliwe jest także zastosowanie prewencyjnie kajdanek na ręce i kajdanek zespolonych, szczególnie wtedy, gdy istnieje prawdopodobieństwo podjęcia próby ucieczki lub wystąpienia objawów agresji lub autoagresji. W instytucjach resocjalizacyjnych dla nieletnich przewiduje się utworzenie izb adaptacyjnych pozostających pod stałym nadzorem oraz posiadających urządzenia monitorujące w niej pobyt nieletniego. Czas umieszczenia w takiej izbie nie może przekroczyć 14 dni w przypadku zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich oraz 5 dni w przypadku ośrodków. Ustawa wchodzi w życie z dniem 1 września 2022 r. Wyjątkiem są przepisy dotyczące tworzenia okręgowych ośrodków wychowawczych, które zaczęły obowiązywać z dniem następującym po dniu ogłoszenia ustawy.

tęgo typu placówki ukierunkowana jest na diagnozę psychologiczno-pedagogiczną oraz prowadzenie działań resocjalizacyjnych), a interwencyjne dla nieletnich dezorganizujących pracę schroniska zwykłego, stwarzających zagrożenie społeczne lub którym postawiono zarzuty wynikające z naruszenia przepisów Ustawy Kodeks karny. Grupa wychowanków w schroniskach zwykłych liczy do 10 osób, w schroniskach typu interwencyjnego do 6 osób. Do zadań schronisk dla nieletnich należy sprawowanie opieki, podejmowanie działań diagnostycznych, wychowawczo-korygujących, resocjalizacyjnych oraz zabezpieczenie prawidłowego toku postępowania sądowego. W skład schroniska wchodzi: internat, co najmniej jedna szkoła, warsztaty szkolne oraz zespół diagnostyczny.

Przesłanką do umieszczenia nieletniego w zakładzie poprawczym jest nieskuteczność dotychczas stosowanych wobec niego oddziaływań resocjalizacyjnych lub też dopuszczenie się przez niego czynu karalnego, wskazującego na bardzo wysoki poziom jego demoralizacji. Ta decyzja sądu jest z założenia najsurowszym środkiem stosowanym wobec nieletnich. Zakłady poprawcze są placówkami resocjalizacyjnymi, będącymi pod nadzorem Ministra Sprawiedliwości. Ich zadaniem jest przygotowanie wychowanków do życia zgodnie z normami społecznymi, do samodzielności życiowej i świadczenia pracy, udziału w życiu społecznym, gospodarczym i kulturalnym. Praca resocjalizacyjna oparta jest na działalności wychowawczej, korekcyjnej, dydaktycznej i opiekuńczej we współpracy z rodziną i instytucjami działającymi na rzecz nieletnich. Wychowankowi zakładu poprawczego udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna i psychiatryczna w formie zajęć psychoedukacyjnych, korekcyjnych, wyrównawczych, rewalidacyjnych, socjoterapeutycznych i innych o charakterze terapeutycznym, poradnictwa dla wychowanków i ich rodzin, a także działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysów lub zagrożeń. Zakłady poprawcze dzielą się na:

- otwarte – dla nieletnich nieprzebywających w aresztach lub zakładach karnych, tych, którzy nie dopuścili się czynów

naruszających przepisy Ustawy Kodeks karny, wyrażają wolę uczestnictwa w procesie resocjalizacji i nie identyfikują się z podkulturą przestępczą – do 12 osób w grupie;

- półotwarte – wychowankowie popełnili czyny karalne, a ich zmiany w zachowaniu nie dają podstaw do umieszczenia ich w zakładach otwartych – do 10 osób w grupie;
- zamknięte – przeznaczone dla wychowanków wielokrotnie uciekających z zakładów otwartych lub półotwartych – do 8 osób w grupie;
- o wzmożonym nadzorze wychowawczym – dla wychowanków, którzy ukończyli 16 lat (w wyjątkowych sytuacjach lat 15) i wymagają wzmożonego nadzoru wychowawczego na skutek dezorganizacji przez nich pracy w innych zakładach poprawczych – do 4 osób w grupie;
- readaptacyjne, do których kierowana jest młodzież sprawiająca szczególne problemy wychowawcze czy też uchylająca się od działań terapeutycznych, edukacyjnych i korekcyjnych prowadzonych w innych placówkach;
- resocjalizacyjno-terapeutyczne – dla nieletnich z zaburzeniami rozwoju osobowości na tle organicznego uszkodzenia centralnego układu nerwowego, uzależnionych od środków psychoaktywnych oraz nosicieli wirusa HIV – do 6 osób w grupie;
- resocjalizacyjno-rewalidacyjne – dla nieletnich z upośledzeniem umysłowym – liczba wychowanków do 8 osób.

Institucje resocjalizacyjne mają określone zadania do realizacji. Prowadzą swoją działalność w warunkach mniejszej lub większej izolacji, podlegając tym samym swoistym ograniczeniom. Wynikają one z *ideacyjnego układu ról, stosunków i sytuacji, które w rzeczywistości nigdy nie występują. W konsekwencji prowadzi to do tego, że ów proces resocjalizacji (ponownej socjalizacji) tak wyizolowanych osób i grup bardziej sprzyja ich przystosowaniu się do specjalnie stworzonego dla nich środowiska niż do uczestnictwa w pełni życia społecznego* [Ambrozik, 2016, s. 46]. To fizyczne i symboliczne wyizolowanie nie sprzyja

efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych. Przymusowość towarzysząca instytucjonalnej resocjalizacji przekłada się na powstawanie w placówkach i zakładach resocjalizacyjnych podkultury opozycyjnej, ograniczającej istotnie realizację podstawowego celu, jakim jest przygotowanie jednostki do funkcjonowania w warunkach wolnościowych [za: Wysocka, 2008].

Zadaniu temu nie sprzyja również totalność charakteru instytucji resocjalizacyjnej, wynikająca z ich organizacji ograniczającej siłą rzeczy normalny bieg czynności życiowych wychowanków, ich spontaniczność, aktywność, mniej lub bardziej utrudniając im kontakt ze światem zewnętrznym. Wynika ona również z umieszczenia w nich osób wbrew ich woli, przejścia odpowiedzialności za podejmowane przez nich decyzje, ograniczenia im kontaktów interpersonalnych do tej samej, określonej liczby osób, zaplanowania im harmonogramu dnia, wykonywanych przez te osoby czynności – często wskutek przymusu – a także z cechujących te instytucje absolutyzmu władzy, braku intymności czy depersonalizacji [za: Goffman, 2011].

Totalność instytucji w sposób szczególnie widoczna jest w takich obszarach, jak:

- struktura społeczna instytucji – podział na podopiecznych, przebywających cały czas w określonym miejscu i personel, realizujący swoje czynności zawodowe według grafiku pracy;
- aktywność własna – wyznaczona przepisami prawa i regulaminami;
- kontakt ze środowiskiem zewnętrznym – występowanie ograniczeń, możliwy w określonych dniach i godzinach, często z naruszeniem zasad prywatności;
- relacje pomiędzy podopiecznymi a personelem – oparte na negatywnych stereotypach, podporządkowaniu i występowaniu postaw konfrontacyjnych;
- system kar i nagród – narzucający określony sposób zachowania;
- podkultura – występowanie zjawiska „drugiego życia”, skłonność osób w nich przebywających do stawiania oporu;

- infrastruktura – widoczne bariery wyznaczające granice instytucji i świata zewnętrznego;
- nieplanowane efekty wychowawcze – na skutek przizonizacji (przystosowania do warunków placówki, zakładu) i wyuczonej bezradności spowodowanie deficytów w zakresie umiejętności funkcjonowania poza środowiskiem instytucji [za: Kuć, 2011].

Instytucja totalna w konsekwencji swojego oddziaływania powoduje pozorne dostosowanie się, nie ma charakteru rozwojowego i nie kształtuje mechanizmów kontroli wewnętrznej. Pasywne i pozorne przystosowanie się ma miejsce jedynie w warunkach izolacji, a mechanizmy chroniące przed zachowaniami dewiacyjnymi w warunkach pozainstytucjonalnych przestają zupełnie działać i zanikają, nie chroniąc ekswychowanków przed powrotem do przestępczości. Stanowią one tym samym o niskiej efektywności resocjalizacji [za: Wysocka, 2008].

Powyższe konstatacje prowokują do stawiania pytań o sensowność oddziaływań resocjalizacyjnych prowadzonych w instytucjach. Czy w warunkach przymusu i izolacji podejmowanie oddziaływań korekcyjno-poprawczych ma sens? Trudno jest w sposób prosty i jednoznaczny udzielić jakiegokolwiek odpowiedzi. Wydaje się jednak, że w sytuacji braku alternatywy, w kontekście oczekiwań społecznych związanych z potrzebą zaostrożenia rygoru i stopnia penalizacji osób występujących przeciwko ogółowi warto skupić energię na poszukiwaniu działań zwiększających jakość i efektywność procesu resocjalizacyjnego. Warto przeprowadzić czynności mające na celu objęcie wczesną interwencją profilaktyczną rodziny, w których występujące problemy mogą stanowić źródło dewiacji wychowujących się w nich dzieci. Warto w końcu podjąć wyzwanie i doprowadzić do tego, by uzyskany efekt synergii, wynikający z połączenia wysiłków instytucji resortów sprawiedliwości, edukacji, zdrowia, pomocy społecznej i innych działających na rzecz człowieka i rodziny, pozwolił uzyskać lepszą skuteczność procesu resocjalizacji i zmniejszył wskaźnik powrotności do przestępstwa, umożliwiając osobom opuszczającym instytucje resocjalizacyjne ich pełniejszą readaptację i reintegrację społeczną.

Skuteczność resocjalizacji warunkowana jest także różnorodnymi indywidualnymi, specyficznymi, obiektywnymi cechami poszczególnych instytucji i podmiotów jej oddziaływania (wychowanków i osadzonych), przyjętymi w nich metodami pracy i rozwiązaniami organizacyjnymi, a więc przykładowo:

- względami endogennymi i osobowościowymi wychowanka;
- względami społecznymi i osobistymi doświadczeniami wychowanka z okresu przed umieszczeniem w placówce i w trakcie jego pobytu w niej;
- błędami diagnostycznymi mającymi wpływ na wadliwe przygotowanie indywidualnych programów resocjalizacyjnych;
- błędami zaistniałymi w trakcie realizowanego procesu resocjalizacyjnego (mała kreatywność działań, brak konsekwencji, braki metodyczne);
- niewłaściwą (niedostateczną lub niemożliwą) współpracą z rodziną wychowanka;
- sformalizowaniem procesu kurateli sądowej, mającej wpływ na nieprawidłowe podejmowanie lub zaniechanie zadań wychowawczych wobec wychowanków przebywających poza instytucją resocjalizacyjną (zwolnioną warunkowo);
- niskim poziomem kompetencji (profesjonalizmu) kadry wychowawczej i personelu;
- występowaniem zaburzeń w organizacji i sposobie zarządzania instytucją resocjalizacyjną;
- nieadekwatnością systemów resocjalizacyjnych w kontekście konkretnych sytuacji i realiów społecznych [za: Machel, 2003].

Zarzutem stawianym instytucjonalnym formom resocjalizacji jest stosowanie środków i metod nieadekwatnych do potrzeb wychowanków, eksponowanie formalnej dyscypliny i ubogość oddziaływań kulturalno-oświatowych [za: Bałandynowicz, 1996]. Wiele barier i możliwości mających wpływ na skuteczność i efektywność procesu resocjalizacji związanych jest z otoczeniem społecznym wychowanka. Najważniejsze z nich są efektem przede wszystkim wadliwie

funkcjonującej rodziny. Wynikają one również ze stygmatyzacji wychowanka i społecznego napiętnowania, a także braku perspektyw zawodowych i możliwości świadczenia pracy.

Jednym z pierwszych warunków niezbędnych do zwiększenia efektywności reedukacji jest dostosowanie przebiegu resocjalizacji do indywidualnych potrzeb i możliwości wychowanków. Doskonaląc efektywność instytucji resocjalizacyjnej, należy zatem przede wszystkim dokonać usprawnienia systemu diagnozy interdyscyplinarnej i indywidualnego planowania oddziaływań korygujących. Niezmiernie ważnym działaniem jest przełamywanie utrwalonych fobii i niechęci wobec edukacji i uczenia się, co jest możliwe również poprzez prowadzenie edukacji szkolnej przy jednoczesnym przysposabianiu wychowanków do aktywności zawodowej. Ma to służyć wdrażaniu wychowanków do aktywności całozyciowej i samodoskonalenia. Istotne jest także kształcenie umiejętności sprawnego porozumiewania się w języku ojczystym i obcym oraz rozwój kreatywności, inicjatywności i przedsiębiorczości wychowanków. Konieczne jest umożliwienie wychowankom prowadzenie aktywności w warunkach pozainstytucjonalnych i wspieranie ich w sytuacjach trudnych (frustracyjnych i stresujących). Zadaniem podejmowanym przez specjalistów winno być prowadzenie skutecznej profilaktyki, również poprzez wsparcie rodziny wychowanków. W celu skutecznej resocjalizacji należy przeciwdziałać zjawisku stygmatyzacji, przełamywać stereotypy prowadzące do wtórnej dewiacji i degradacji oraz wykluczenia społecznego. Aby osiągnąć wyżej wymienione cele, należy intensyfikować współpracę pomiędzy instytucjami administracji samorządowej, organizacjami pozarządowymi, pracodawcami w celu urealnienia procesu – usamodzielnienia i aktywizacji zawodowej, unikania zjawiska dziedziczenia bezrobocia (służyć temu może system doradztwa zawodowego), a także rozwijać system organizacyjny i zarządzanie placówkami resocjalizacyjnymi, dążąc do osiągnięcia przez nie statusu uczących się organizacji, w tym zbudowania klimatu społecznego sprzyjającego uczeniu się.

Warunkiem sprzyjającym procesowi resocjalizacji jest pozytywny klimat społeczny instytucji resocjalizacyjnej. *Zdanie to podziela wielu praktyków resocjalizacji, twierdząc, że efekty resocjalizacji zależą od specyficznego klimatu, czy atmosfery wychowawczej panującej w danej placówce* [Pytka, 2008, s. 163]. *Kulturę tę tworzą wartości, normy i sposoby myślenia osób tworzących społeczność danej organizacji i jej zachowań stanowiących pewien wzorzec postępowania jej członków, będących rezultatem długotrwałego doskonalenia form i metod działania, jakości dyscypliny pracy, tworzących pewien swoisty obraz organizacji i ludzi w niej funkcjonujących* [Pająk, 1996, s. 12]. Klimat ten stanowi swoistą osobowość organizacji, niepowtarzalną i indywidualną, która jest egzemplifikacją rozmaitych zachowań jej członków [za: Moos, 1975]. Wśród wielu aspektów klimatu społecznego wymienia się następujące:

- jakość relacji społecznych, m.in. relacje między uczniami, nauczycielami, dyrektorem, rodzicami, wyrażające się poprzez troskę, obojętność, szacunek, agresję, zaufanie, nieufność, poniżanie, lekceważenie, poczucie przynależności, udział w podejmowaniu ważnych decyzji;
- cechy środowiska kształcenia i wychowania, m.in. metodyka i tempo prowadzenia zajęć, presja na osiągnięcia, poziom rywalizacji, tworzenie warunków dla rozwijania zainteresowań, relacje między uczniami a nauczycielami, poziom wspierania uczniów przez nauczycieli, etykietowanie, faworyzowanie, egzekwowanie dyscypliny;
- bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, m.in. poziom zaufania do nauczycieli, zaangażowanie nauczycieli w rozwiązywanie konfliktów, a także działania w kierunku ograniczenia agresji rówieśniczej, takie jak ochrona czy monitoring;
- charakterystyka środowiska fizycznego szkoły, m.in. wielkość, wygląd, wyposażenie.

Można wymienić wiele wskaźników, na podstawie których możliwe jest zdefiniowanie klimatu społecznego w instytucji. Przykłady tych wskaźników zostały opisane w tabeli 1.

Tabela 1. Wskaźniki klimatu społecznego – przegląd autorów

Wymiary/zagadnienia	Autor
<ol style="list-style-type: none"> 1. bezpieczeństwo (zasady i normy, bezpieczeństwo fizyczne, poczucie bezpieczeństwa społecznego i emocjonalnego) 2. uczenie i nauczanie (wsparcie w nauce, nauczanie umiejętności społecznych i obywatelskich) 3. relacje interpersonalne (szacunek dla różnorodności, wsparcie społeczne ze strony dorosłych, wzajemne wsparcie społeczne wśród uczniów) 4. środowisko instytucjonalne (poczucie przynależności do szkoły, społeczności, środowisko fizyczne – np. budynek, otoczenie) 	Cohen, Pickeral, McCloskey, 2009
<ol style="list-style-type: none"> 1. wsparcie nauczycieli (okazywanie pomocy i wsparcia uczniom, znajdowanie czasu dla uczniów, okazywanie zainteresowania) 2. klarowność zasad i oczekiwań (znajomość zasad i konsekwencji wśród uczniów, stosowanie zasad przez nauczycieli) 3. wysokie aspiracje i zaangażowanie w naukę (poziom zaangażowania uczniów w uzyskiwanie dobrych stopni) 4. relacje z rówieśnikami (pozytywne relacje z rówieśnikami, poczucie przynależności do grupy rówieśniczej, negatywne relacje z rówieśnikami, konflikty, walki, trudności w kontaktach) 5. restrykcyjność szkoły (formalizm w egzekwowaniu zasad dyscypliny, srogie kary za niewielkie przewinienia, gnębienie uczniów) 6. udział uczniów w podejmowaniu decyzji (branie pod uwagę opinii uczniów w podejmowaniu ważnych decyzji w szkole, konsultowanie z uczniami niektórych treści nauczania oraz udział uczniów w organizowaniu dodatkowych zajęć pozalekcyjnych – np. wycieczek) 	Brand, Dumas, Felner, Shim, Seitsinger, 2003

Wymiary/zagadnienia	Autor
<ol style="list-style-type: none"> 7. stosunek do odmienności kulturowych i etnicznych (modelowanie i zachęcanie do kontaktów z uczniami z innych grup etnicznych, uczestniczenie w życiu szkoły uczniów z mniejszościowych grup etnicznych, pomaganie w rozumieniu innych kultur, grup etnicznych, religii) 8. poczucie bezpieczeństwa (stan bezpieczeństwa uczniów w szkole, w tym: kradzieże, bójki, wymuszenia, sprzedaż narkotyków itp.) 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. środowisko fizyczne (wygląd budynku, liczba uczniów, poziomu hałasu, czystość pomieszczeń, jakość wyposażenia itp.) 2. środowisko społeczne (relacje wewnątrz zespołu nauczycielskiego, relacje nauczyciele – uczniowie, relacje między uczniami, sposoby podejmowania ważnych decyzji, relacje szkoła – rodzice) 3. środowisko emocjonalne (atmosfera relacji interpersonalnych w szkole, poczucie przynależności do społeczności szkolnej, poczucie wspólnoty, stosunek do odmiennych kultur, stylów życia, poglądów, zaangażowanie nauczycieli) 4. środowisko kształcenia (wymagania i oczekiwania dotyczące nauki szkolnej, zasady oceniania i monitorowania postępów uczniów w nauce, kwalifikacje i kompetencje dydaktyczne nauczycieli, sposoby i formy zdobywania wiedzy i umiejętności przez uczniów, aspiracje edukacyjne uczniów itp.) 	Tableman, 2004
<ol style="list-style-type: none"> 1. jakość relacji społecznych (stosunki nauczyciel – uczeń, troska o dobro ucznia, stosunki pomiędzy uczniami, związki przyjacielskie, relacje między nauczycielami oraz między nauczycielami i dyrektorem szkoły, relacje między szkołą i rodzicami oraz między szkołą i społecznością lokalną) 2. bezpieczne i zadbane środowisko (stan budynku klas lekcyjnych, dostępność pomocy edukacyjnych, stan bezpieczeństwa w szkole, tolerowanie agresji lub innych form dokuczania słabszym, bezpieczeństwo emocjonalne na lekcjach, akceptacja dla twórczych poszukiwań, poszanowanie odmienności – np. religijnych, równość w przestrzeganiu zasad i regulaminów szkolnych) 	Blum, 2002

4. ODDZIAŁYWANIA WYCHOWAWCZE W PLACÓWCE RESOCJALIZACYJNEJ

Wymiary/zagadnienia	Autor
<ol style="list-style-type: none"> 3. środowisko kształcenia (nastawienie na osiągnięcia w nauce szkolnej, wysokie oczekiwania przy jednoczesnym wsparciu dla uczniów, atrakcyjna interaktywna metodyka nauczania) 4. udział w życiu szkoły (styl zarządzania, warunki do aktywnego uczestniczenia nauczycieli, uczniów i rodziców w życiu szkoły, autonomia nauczyciela, podział obowiązków i kompetencji, udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych i nieformalnej edukacji) 	
<ol style="list-style-type: none"> 1. bezpieczeństwo (poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego, reagowanie na przejawy agresji, dbanie o bezpieczeństwo fizyczne, zasady współżycia i konsekwencje ich nieprzeprzegania) 2. relacje (stosunek do odmiennych kultur, przekonań, poglądów, stylów życia i wartości, relacje nauczyciel – uczeń, relacje między uczniami, poczucie przynależności do szkoły, udział w podejmowaniu decyzji) 3. kształcenie (wsparcie uczniów przez nauczycieli, metodyka nauczania, zajęcia pozalekcyjne, rozwój zawodowy nauczycieli) 4. środowisko fizyczne (wielkość szkoły, wygląd budynku, sal lekcyjnych i otoczenia) 5. reformy (współpraca ze środowiskiem, gotowość do wprowadzania zmian w celu poprawy jakości kształcenia) 	Cohen, Greier, 2010
<ol style="list-style-type: none"> 1. relacje między uczniami: konkurencja (egoistyczne ukierunkowanie na własne osiągnięcia, bez uwzględnienia oczekiwań innych osób), kohezja (spójność grupowa), zrozumienie, zgranie klasy, otwarcie na kontakty, więzi społeczne (ilość i jakość przyjacielskich powiązań i kontaktów klasowych outsiderów) 2. relacje uczeń – nauczyciel: kontakt i zaufanie (osobiste zainteresowanie nauczyciela uczniem i jego problemami, indywidualne podejście do uczniów), akceptacja (poczucie poważnego traktowania przez nauczycieli, obierane możliwości współpracy z nimi), restrykcyjność (obiektywność, gotowość do przyznania się do błędów nauczycieli, sankcje, środki dyscyplinująco-kontrolne) 	Kulesza, 2011

Wymiary/zagadnienia	Autor
3. klimat edukacyjno-wychowawczy: wsparcie i zaangażowanie nauczycieli (stopień indywidualnego podejścia do uczniów i ich problemów w nauce, wspieranie uczniów – zwłaszcza tych, którzy mają problemy w nauce, odpowiedni do możliwości uczniów dobór wymagań), współdecydowanie (dostrzegane przez uczniów możliwości wywierania wpływu na procesy decyzyjne w szkole oraz dyskusowania spraw krytycznie przez nich postrzeganych), szanse na odniesienie sukcesu (bezstronność i sprawiedliwość oceny wyników w nauce, gwarantowanie wszystkim uczniom szans na sprostanie wymogom stawianym przez szkołę), procesy etykietowania (bezpodstawne, przedwczesne przypisywanie winy uczniom, poczucie bycia nadmiernie karanim i posiadania u innych zdecydowanie negatywnej opinii o sobie), wyobcowanie (poczucie izolacji i alienacji w szkole i klasie, zarówno ze strony nauczycieli, jak i współuczniów)	
1. stosunki interpersonalne: zaangażowanie, spójność, pomoc nauczycielska 2. rozwój osobisty: ukierunkowanie na osiągnięcia, współzawodnictwo 3. system organizacyjny: porządek, organizacja, jasność reguł, kontrola	Pytka, 2005

Źródło: opracowanie własne.

W relacjach interpersonalnych w instytucjach o pozytywnym (sprzyjającym uczeniu się) klimacie społecznym występuje sześć istotnych (kluczowych) elementów, w dużej mierze zależnych od postaw i zachowań wychowawców. Pierwszym z nich jest doświadczanie przez wychowanka zrozumienia i akceptacji (akceptacja wychowanka, mechanizmów warunkujących jego zachowanie, działań zmierzających do brania przez wychowanka odpowiedzialności za własne zachowania). Jako drugi należy wymienić budowanie więzi emocjonalnych z wychowankiem (kształtowanie poczucia przynależności, doświadczanie ciepła i opiekuńczości w relacjach z wychowawcą). Trzeci zaś to otwartość relacji (wzajemna wymiana uczuć, myśli w atmosferze

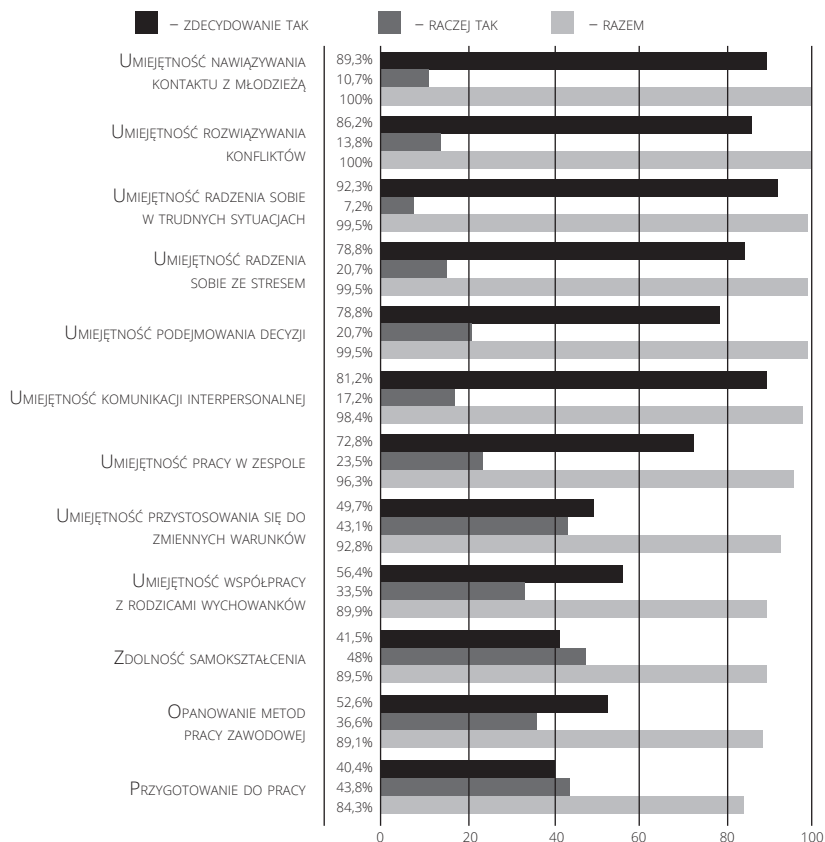
zaufania, czytelnych i konkretnych komunikatów uwzględniających podmiotowość uczestników interakcji). Czwartym elementem jest wzajemny szacunek (zainteresowanie cudzym dobrem, szacunek dla indywidualności i godności drugiego człowieka). Piąty element stanowi świadomość granic (czytelne wyznaczanie granic w postaci jasnych, opartych na wartościach, zrozumiałych i znanych członkom społeczności instytucji wychowawczej zasad i norm regulujących ich wzajemne relacje). Ostatnim, ale wcale nie najmniej ważnym elementem, jest dzielenie się odpowiedzialnością w procesie wychowania (tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi i realizacji zadań rozwojowych, czego efektem winno być osiągnięcie celów wychowawczych) [za: Gaś, 2006].

Zależność pomiędzy klimatem społecznym instytucji resocjalizacyjnej a jej efektywnością oddziaływania jest istotna [za: Pytka, 2008], co wymaga szczególnej dbałości o czytelność wymagań, przejrzyste określanie zasad i konsekwentne ich egzekwowanie (karanie i nagradzanie), spójne i sprawiedliwe podejście do dyscypliny (niezbyt restrykcyjne, ale konsekwentne), szanowanie podmiotowości i wolnego wyboru, a także okazywanie troski, szacunku, wsparcia emocjonalnego, budowania wspólnotowości, więzi i związku z placówką, pozytywne relacje w grupie zarówno wychowanków, jak i pracowników. *Personel resocjalizacyjny odpowiada za diagnostykę resocjalizacyjną, za stawianie prognoz resocjalizacyjnych, za konstruowanie indywidualnych planów resocjalizacji, za ich wykonywanie, monitoring i ocenianie. Odpowiada też za organizację i realizację kontaktów instytucji resocjalizacyjnej z rodzinami swoich wychowanków i ze społeczeństwem, [...] współdziałanie z tymi instytucjami, które mogą być pomocne w realizacji lub utrwaleniu u wychowanków celów resocjalizacyjnych* [Machel, 2008, s. 217].

Każdy człowiek posiada identyfikowalny zakres kompetencji, które można opisać w kategoriach bezwzględnie wymagalnych od niego [Dobijański, 2017, s. 112]. Zespół cech osobowościowych, motywacyjnych, a także doświadczenia i cechy behawioralne stanowią potencjał człowieka *prowadzący do takiego zachowania, które przyczynia się do zaspokojenia wymagań na danym stanowisku pracy w ramach parametrów*

otoczenia organizacji, [...] daje pożądane wyniki [Armstrong, 2002, s. 241–242]. Specyfika pracy resocjalizacyjnej wymaga od pracowników instytucji resocjalizacyjnych posiadania określonych kompetencji zawodowych i osobowych. Wśród nich podkreśla się szczególnie znaczenie umiejętności interpersonalnych związanych z radzeniem sobie w trudnych sytuacjach, nawiązywaniem kontaktu wychowawczego, wykazywaniem się empatią, ale także postępowaniem odbieranym przez wychowanków jako konsekwentne, sprawiedliwe i obiektywne. Istotne znaczenie mają umiejętność prawidłowego wnioskowania, interdyscyplinarnego myślenia i antycypowania, okazywania ciepła, życzliwości, wykazywania się (ograniczonym) zaufaniem, doradzania wychowawczego, zdolność przekonywania i wywierania wpływu, pewność siebie, wiarygodność oraz cierpliwość [za: Machel, 2008]. W ocenie kadry pedagogicznej wykaz niezbędnych umiejętności zawodowych przedstawia wykres 1.

Specyfika pracy resocjalizacyjnej wymaga zatem kompetencji, które stanowią *dobrze przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne, przygotowanie terapeutyczne, poszerzone o treści socjologiczne, kryminologiczne, z zakresu patologii społecznej, psychopatologii, niezbędne wiadomości z prawa o postępowaniu w sprawach nieletnich i prawa karnego wykonawczego w zakresie aktualnego systemu penitencjarnego. Personel ten powinien orientować się w zakresie pomocy postpenitencjarnej, kurateli sądowej i pracy socjalnej. Personel resocjalizacyjny musi ustalić diagnozę resocjalizacyjną. Musi też umieć prawidłowo odczytać poszerzoną diagnozę psychologiczną i skorzystać w podstawowym zakresie z diagnozy psychiatrycznej. Musi umieć skonstruować indywidualny plan resocjalizacji, a także przedstawić go wychowankowi i negocjować go z nim, aby ten go zaakceptował i ewentualnie wniósł do niego własne propozycje. Wychowawca musi ten program wdrożyć, realizować i monitorować oraz okresowo oceniać. Musi także umieć skonstruować końcową ocenę procesu resocjalizacji. W warunkach izolacyjnych wychowawca powinien umieć sporządzić prognozę społeczną i zalecenia co do procesu społecznej readaptacji, które powinny być wykorzystane przez kuratorów*

Wykres 1. Umiejętności zawodowe, jakie powinien posiadać wychowawca w ocenie kadry pedagogicznej

Źródło: [Śliwa, 2013, s. 86].

sądowych w okresie po warunkowym zwolnieniu. Wychowawca, oceniając realizację programu resocjalizacyjnego, musi umieć odpowiedzieć na pytania: Czy zaszła spodziewana zmiana, np. w zakresie postaw? Na czym polegała ta zmiana? Jaka jest głęboka? Czy jest trwała? Co należy dalej robić? [Machel, 2008, s. 229–230]. Tak szeroki wachlarz wymagań wyklucza w moim przekonaniu przypadkowość w zawodzie,

wymaga otwartości na ciągłe doskonalenie i uczenie się oraz dążenie do profesjonalizmu zarówno indywidualnego, jak i całego zespołu. Umiejętność radzenia sobie ze stresem i zachowanie odpowiedniego poziomu higieny psychicznej możliwe jest tylko wtedy, gdy poczucie zadowolenia z wykonywanej pracy jest satysfakcjonujące, co w przypadku pracy z osobami niedostosowanymi społecznie nie jest oczywiste i nie pojawia się zbyt często.

Dyssatisfakcja personelu resocjalizacyjnego może wynikać z braku odpowiednich kompetencji zawodowych, ze złej organizacji własnego warsztatu pracy, z przewagi czynności biurokratycznych nad wychowawczymi (proporcje czasowe), ze zbyt dużej liczby wychowanków przypadających na jednego wychowawcę, ze złych stosunków międzyludzkich w środowisku pracowniczym, z wadliwego zarządzania instytucją resocjalizacyjną przez jej kierownictwo (subiektywizm w ocenach, nierównomierny podział pracy, niezauważanie sukcesów, protekcjonizm kadrowy, brak merytorycznego kierownictwa itp.) [Machel, 2008, s. 233]. Z wyników badań prowadzonych przez Harenstam wynika m.in., że:

- *na poziom satysfakcji zawodowej wpływają status i pozycja personelu w stosunku do społeczności wychowanków. Oznacza to, że personel resocjalizacyjny musi mieć poczucie władzy nad swoimi pensjonariuszami [...] wraz z rozwojem uprawnień i polepszaniem się statusu pacjentów instytucji resocjalizacyjnej oraz ze wzrostem kontroli zewnętrznej kurczy się władza personelu oparta na sankcjach dyscyplinarnych, na rzecz wzrostu władzy opartej na kompetencji zawodowej i autorytecie. [...],*
- *większą tendencję do uzyskiwania satysfakcji z pracy wykazywali pracownicy resocjalizacyjni, których praca była urozmaicona, zróżnicowana pod względem stopnia trudności i którzy mieli większy zakres decydowania o treści pracy i sposobie jej wykonywania oraz pewną możliwość wykonywania działań innowacyjnych,*
- *istotny wpływ na satysfakcję zawodową personelu resocjalizacyjnego ma styl zarządzania – postrzeganie tego stylu jako*

poprawnego i korzystnego usposabiało pozytywnie; ujemna ocena stylu zarządzania usposabiała negatywnie,

- *pracownicy łatwiej uzyskiwali zadowolenie z pracy wtedy, gdy zwierzchnicy zauważali ich wysiłek, wyrażali swoje uznanie i kiedy starali się chronić ich przed agresywnym i lekceważącym zachowaniem pensjonariuszy,*
- *satysfakcji z pracy sprzyjały takie czynniki jak wsparcie społeczne i akcentowanie znaczącej roli instytucji resocjalizacyjnej przez władze [Machel, 2008, s. 234].*

Niespełnione oczekiwania stawiane resocjalizacji instytucjonalnej są efektem wielu mitów, jakie narosły wokół reedukacji nieletnich niedostosowanych społecznie i mają niestety wpływ na kreowanie rzeczywistości resocjalizacyjnej dalekiej od pedagogicznej perspektywy. *Coraz częściej eksponuje się zagrożenia ze strony nieletnich oraz wskazuje, że polityka „nadmiernej łagodności” wobec nich niesie zgubne skutki [Staniaszek, Kubiak, 2014, s. 135].*

Ten demoniczny wizerunek nieletniego powoduje to, iż jawi się on nie jako ofiara negatywnej socjalizacji (za którą odpowiedzialni są przecież dorośli), lecz osoba w pełni odpowiedzialna za swoje uczynki i wymagająca surowego traktowania. *Ta jurydystyczna – gniewna i surowa – twarz resocjalizacji wynika bezpośrednio z powszechnie przyjętej prawno-karnej perspektywy interpretowania zarówno samego procesu resocjalizacji, jak i jego efektów [Konopczyński, 2013, s. 41].* Ten oparty na restrykcjach model nie uwzględnia rozwoju psychicznego nieletniego (stopnia kontroli sfery emocjonalno-popędowej), a jego główne założenia zbudowane są na koncepcjach behawioralnych zakładających zmianę zachowania nieletnich na skutek stosowania określonych regulaminowo kar i nagród i instytucjonalnych oddziaływań opartych na ekonomii punktowej. Zatem w praktyce opisywany sposób pracy resocjalizacyjnej z założenia wymaga izolacji, poddania rygorowi, surowego postępowania z wychowankiem, wywołuje tym samym strach, poczucie zagrożenia, brak zaufania lub w najlepszym wypadku pozorne i wymuszone przystosowanie się do realiów placówki. Trzeba

mieć świadomość, że osoba izolowana i objęta resocjalizacją w warunkach przymusu odczuwa podejmowane względem niej działania jako opresyjne, co wiąże się z ich odrzuceniem i manifestowaniem wrogości wobec tych, którzy działania te proponują, i miejsca, w którym się one odbywają [za: Heine, 2004]. Nie wszyscy zdają sobie sprawę (lub też odrzucają fakt), iż *wiedza wynikająca z dorobku nauk humanistycznych i społecznych przełomu ostatniego wieku dowodzi, że kary kryminalne nie są w stanie zmienić na trwałe człowieka, a jedynie przymusić do pozorowania, udawania, że się zmienił. Dowodzi również, że trwałe zmiany nie osiąga się regulacjami formalnymi, a jedynie żmudną pracą wychowawczą, opiekuńczą, terapeutyczną, opartą na założeniach profesjonalnej, metodycznej pomocy człowiekowi w jego przemianach tożsamościowych* [Konopczyński, 2013, s. 48], której celem winno być przełamanie obronnych barier psychicznych oraz zyskanie zaufania i na ich bazie budowanie rozwoju osobowego i społecznego.

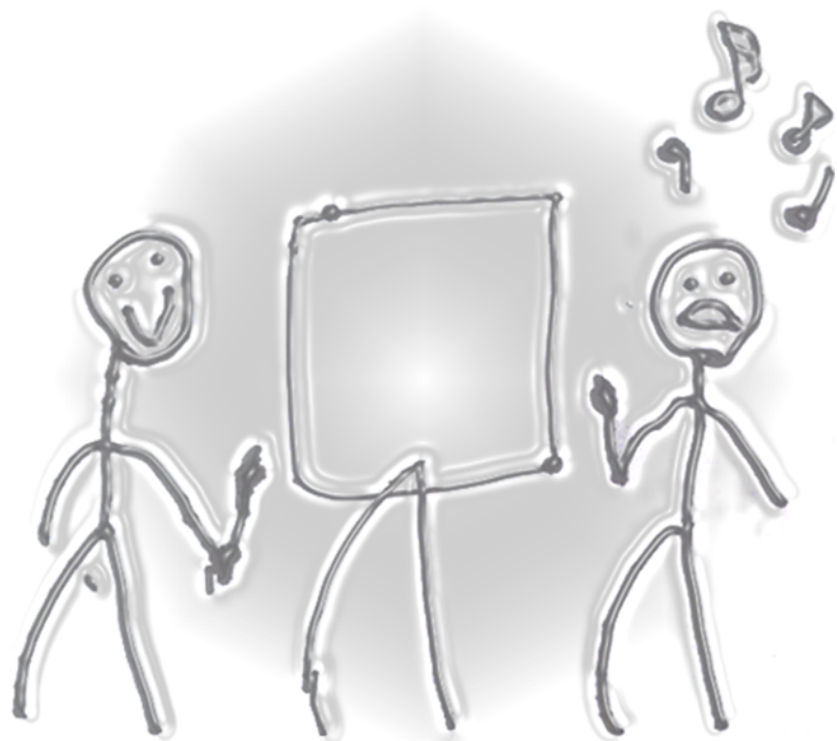
Mając na względzie wyniki badań dotyczących (nie)efektywności resocjalizacji, należy uznać za konieczne poszukiwanie rozwiązań zwiększających skuteczność instytucjonalnych rozwiązań resocjalizacyjnych. Winny one dotyczyć procesu resocjalizacyjnego realizowanego nie tylko w pracy indywidualnej i grupowej podejmowanej w samej instytucji, ale także pracy ze środowiskiem pozainstytucjonalnym – w tym przede wszystkim rodziną wychowanka – do którego wcześniej czy później powróci. Wzrost potencjałów rozwojowych osób nieprzystosowanych społecznie powinien pozwolić na zmianę dewiacyjnej osobowości człowieka. Pozostający w sieci różnorodnych wpływów, zarówno instytucjonalnych, jak i pozainstytucjonalnych, nieprzystosowany społecznie wychowanek musi być poddany zabiegom resocjalizacyjnym, których *metody i sposoby będą atrakcyjniejsze i korzystniejsze zarówno z wychowawczego punktu widzenia, jak i punktu widzenia wychowanków, od innych rodzajów wywieranych na nich wpływów natury socjalizacyjno-kulturowej* [Konopczyński, 2013, s. 78]. Oddziaływanie to winno rozpoczynać się w warunkach środowiskowych zawsze wtedy, gdy *proces społecznego nieprzystosowania*

nie jest nasilony, a jedynie występują problemy materialne, niewydolności wychowawcze i socjalizacyjne rodziców, dochodzi do naznaczania i wykluczenia na terenie szkoły oraz zaburzenia relacji z rówieśnikami [Ostrowska, 2017, s. 16], także przy udziale profesjonalistów – asystentów rodziny, kuratorów sądowych, koordynatorów usług pomocy społecznej, pedagogów szkolnych, psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznych i innych. Społeczeństwo pozostaje najbardziej przydatną płaszczyzną funkcjonowania odpowiednio zorganizowanych systemów oddziaływań resocjalizacyjnych [...]. I to nie społeczeństwo sztucznie wytworzone czy wydzielone w nim zamknięte przestrzenie społeczne, a w miarę otwarte i działające w naturalnych środowiskach grupy, instytucje i społeczności [Ambrozik, 2016, s. 204]. Działania resocjalizacyjne powinny zmierzać do wzmocnienia więzi społecznej łączącej jednostkę ze społecznością, w której ona funkcjonuje i która przyczynia się do integracji całej wspólnoty [za: Kupiec, 2013].

Utopijność oczekiwań eliminacji izolowania z systemu resocjalizacyjnego, pomimo krytyki i wielu wątpliwości towarzyszących instytucjonalnym oddziaływaniami resocjalizacyjnym, musi prowadzić do poszukiwania i rozwijania metodyki postępowania wychowawczego oraz podejmowania działań z udziałem pozainstytucjonalnego środowiska społecznego, by z jednej strony godzić oczekiwania społeczne dotyczące sankcji, izolacji i moralnie sprawiedliwej odpłaty za popełnione sprzeczne z normami społecznymi czyny, a z drugiej wykorzystywać w procesie resocjalizacji potencjał przyszłego środowiska życia reintegrowanych jednostek.

CZEŚĆ DRUGA

Metody pracy z uczniem nieprzystosowanym społecznie



1. Metody oparte na relacji z wychowawcą

*Nierozumną miłością można katować dzieci,
Prawo powinno wziąć je pod opiekę.*

Janusz Korczak

Metody ugruntowane na osobistych walorach osoby wychowującej oparte są na stosunku wychowawczym pomiędzy wychowankiem a innymi osobami oddziałującymi nań wychowawczo. *Sytuacja wychowawcza oznacza każdą taką styczność wychowanka z innymi osobami, która jest zorganizowana, inspirowana lub tylko aprobowana i kontrolowana przez wychowawcę, która wyzwala konstruktywną aktywność podopiecznego* [Muszyński, 1965, s. 173]. Stosunek wychowawczy wymaga wzajemnych interakcji, które mogą mieć charakter zewnętrzny (np. chęć uniknięcia kary lub zdobycia nagrody) lub wewnętrzny (wychowankowi zależy na aprobacie, możliwości spędzenia czasu z wychowawcą, jego pozytywnej relacji). Istotą tej metody jest fakt, iż *może się nią posłużyć tylko ten wychowawca, którego łączy z wychowankiem stosunek wewnętrzny* [Górski, 1985, s. 140], *mający walor wychowawczy* [Kamiński, 1972, s. 32]. Źródłem zmian zachowania

wychowanka jest wychowawca i jego zachowanie. Wychowawca, by móc inspirować do zmiany, musi być osobą znaczącą wychowawczo dla wychowanka. Osoba znacząca obdarzona musi być autorytetem, a więc cechą powszechnie znaną, ale niejednoznaczną w swej istocie.

Autorytet oznacza, że jedna z osób będąca w relacji z drugą posiada określony zestaw cech, które powodują to, że druga z tych osób skłonna jest uznać jej autorytet, a więc zaufać tej osobie, dostosować się do jej wymagań i oczekiwań [za: Dubisz, 2003]. Wzajemne oddziaływanie wychowawcze, podczas którego wychowawca występuje w roli autorytetu, może mieć dla wychowanka wartość nagradzającą lub karzącą. Im bardziej oddziaływanie to oparte jest na wzajemnej zależności, tym bardziej można powiedzieć, że jest nagradzające. A zatem *po pierwsze, wychowankowie będą wykazywali większą skłonność do nawiązywania i podtrzymywania interakcji z wychowawcą, im bardziej jego zachowania w tych interakcjach posiadają dla nich właściwości nagradzające oraz, po wtóre, wychowankowie będą skłonni sami przejawiać takie zachowania, które mogą wywoływać lub przedłużać nagradzające zachowania wychowawcy. Jakie będą to zachowania, zależy to od tego, jakie wymagania i oczekiwania przekaże on wychowankowi i jakie zachowania będzie nagradzał, a jakie karał swym zachowaniem* [Muszyński, 1965, s. 236]. Istotne jest to, by wychowawca używający swojego autorytetu w kształtowaniu zachowań i osobowości wychowanka nie przekroczył cienkiej granicy, jaka dzieli wykorzystywanie wpływu osobistego od przymusu (wynikającego z lęku przed karą, represją ze strony wychowawcy), przekupstwa (nęcenia wychowanka nagrodami) czy też wykorzystywania prestiżu wynikającego z posiadanej pozycji, pozwalającego przykładowo na wywoływanie negatywnej opinii grupy o wychowanku. W wymienionych sytuacjach wychowanek podporządkowuje się woli wychowawcy, nie sprzeciwia się jego poleceniom i stosuje się do wymagań. Źródła motywacji wychowanka do takich zachowań mają charakter zewnętrzny, niewynikający z pozytywnych emocji wobec wychowawcy, a jedynie potrzeby uniknięcia kary,

zyskania nagrody lub aprobaty grupy. Osoba wychowawcy jest więc dla wychowanka narzędziem służącym do realizacji własnych celów.

Autorytetem cieszy się zatem ten wychowawca, którego osoba i zachowania mają dla wychowanka *znaczenie nagrody (pochwała, aprobata) lub kary (niezadowolnienie, dezaprobata), dzięki czemu wychowanek chce (a nie jest zmuszony) postępować w taki sposób, aby wywoływać nagradzające i unikać karzących zachowań wychowawcy* [Górski, 1985, s. 142]. Heteroteliczna (będąca wynikiem imponowania) i autoteliczna (będąca efektem utożsamiania się) zależność pomiędzy wychowankiem i wychowawcą w procesie intensywnej identyfikacji wywołuje naśladowcze reakcje tego pierwszego – nie tylko w obszarze zachowań, ale także motywacji, postaw i osobowości [za: Reykowski, 1967]. *I nie osiąga się tego stanu w wyniku kontroli i stosowania kar oraz nagród, deklarowanych interwencji, tylko ze względu na to, kim wychowawca jest rzeczywiście dla podopiecznego* [Bałandynowicz, 2011, s. 267].

Wskaźnikiem zachodzących autentycznych zmian zachowań nie jest zgodność tych zachowań z wolą wychowawcy, lecz zgodność motywacji przyświecającej wychowankowi w podejmowanych decyzjach z motywacją, jaka przyświeca wychowawcy. Wychowawca posiadający autorytet jest dla wychowanka osobą znaczącą wewnątrznie, nie zewnętrznie, cieszą się zaufaniem i szacunkiem wychowanka. *Dla zdobycia autorytetu konieczna jest wspólna realizacja wraz z młodzieżą tych celów, które jej aktualnie przyświecają. Tylko współuczestnictwo w życiu młodzieży oraz udział w rozwiązywaniu tych problemów, które ją nurtują, może doprowadzić do ukształtowania się i umocnienia prawdziwego autorytetu wychowawcy* [Muszyński, 1965, s. 237]. Pomimo tego, że autorytet przypisujemy z reguły osobie, musimy pamiętać, że generalnie związany jest on przede wszystkim z cechami bądź właściwościami tej osoby (w naszym przypadku wychowawcy) i z tym, na ile z cechami (walorami) osoby utożsamiają się sami wychowankowie [za: Kalinowski, 2008].

Przykład własny

* * *

– Chłopaki – wiosna za oknami, słońeczko wita nas promiennie, pszczołki radośnie bzykają, sprzątając swój domek, to i nas dzisiaj czeka praca. Śmieci się nabierało, pograbić by wypadało. Chętni z wozu i zbiórka na korytarzu – zakomunikowałem.

Zgodnie z przewidywaniami specjalnego wzrostu aktywności nie odnotowałem. Jak zwykle mogłem liczyć na tych, co zawsze. Dzisiaj jednak, korzystając z okazji, zależało mi głównie na aktywizacji Huberta. Jego niechęć do robienia czegokolwiek, co nie przynosiło mu osobistej korzyści, oraz brak zaangażowania w realizację działań na rzecz ogólnej społeczności, stały się już ogólnie znane.

– Hubert, ciebie też zapraszam – zwróciłem się do chłopca zalegującego w łóżku. – Do góry uszy, a tyłek sam ruszy.

– Wawca nie przesadza. Nie chce mi się. Nuda! – Komunikaty ze strony wychowanka jednoznacznie obrazowały jego zapal.

– Rozumiem, że nuda. Ale potrzebuję waszej, a więc i twojej pomocy. Zależy mi na tym, by sprzątnąć ten bałagan. Liczę, że pomożesz. Chciałbym, by można było dzisiaj wieczorem z przyjemnością spojrzeć dookoła. Hubert, wierzę, że nie odmówisz mi – prowokacyjnie rzuciłem w stronę chłopca. – Idziemy – zakomunikowałem, odwracając się w stronę pozostałych, a przez ramię raz jeszcze powtórzyłem. – Hubert, czekamy na zewnątrz.

Udałem, że nie słyszałem dalszych narzekania i utyskiwań. Uznałem, że nie ma sensu wchodzić w jakąkolwiek dyskusję na temat chęci lub nie chłopca, licząc, że jednak za chwilę się pojawi.

Kilka minut później, gdy wspólnie z chłopcami rozpoczęliśmy już robotę, w drzwiach internatu pojawił się Hubert. Chłopiec z wyraźną niechęcią i kwaśną miną powoli schodził po schodach, kierując się w stronę ogrodu.

Pozostali chłopcy pracowali sprawnie. Zeszli ze mną ci, którym ewidentnie praca w ogrodzie sprawiała przyjemność. Efekty wysiłku coraz

bardziej były widoczne. Rzuciłem okiem w stronę Huberta. Wychowanek markował pracę. Niby się schylał, coś tam podnosił, ale tak naprawdę jego działania nie przynosiły wymiernej korzyści.

– Hubert! Potrzebuję twojej pomocy. Chodź, przeniesiemy ten głaz.

– Dłonią wskazałem na sporej wielkości kamień leżący nieopodal. – Silny chłop jesteś, bez ciebie nie dam rady.

Ciężar był zaskakujący. Wyteżyliśmy mięśnie. Przed nami było do pokonania kilkanaście metrów. Ramię w ramię powoli, ale sukcesywnie parliśmy do przodu. Pod koniec miałem wrażenie, że trzeba będzie przystanąć i odpocząć. Hubert obok stęknął, ale dzielnie dotrzymywał kroku. Po chwili kamień został odrzucony w wyznaczone miejsce.

– Dziękuję, Hubert. Daliśmy radę, dumnym z ciebie. Przyznam ci się, że przez chwilę pomyślałem, że będzie potrzebna nam pomoc.

– Ale się wawca zawniósł. Ja też przez moment zwątpiłem.

– Odsapnął.

Poklepałem chłopca po ramieniu. – Idziemy? Jeszcze trochę byśmy popracowali. Może te korzenie, co je chłopcy wygrabili, wywieźlibyśmy na kompostownik?

Hubert kiwnął głowę. Do końca dnia pracowaliśmy zgodnie obok siebie.

* * *

Posiadanie autorytetu jest jednym z niezbędnych warunków pozwalających na wykorzystanie wychowawczego wpływu na wychowanka opartego na przykładzie własnym. Wychowanek podlegający wpływom tej metody dokonuje odwzorowania sposobu postępowania i motywacji dokonywanych wyborów przez wychowawcę. Wykorzystywanie tej metody wymaga nie tylko właściwego (wzorowego) postępowania wychowawcy, ale także stosowania przez niego określonych bodźców zachęcających wychowanka do modyfikacji własnych zachowań na rzecz zachowań naśladowczych.

Naśladowanie zachowania wychowawcy przez wychowanka musi podlegać stymulowaniu i wzmacnianiu. Efektywność tej metody

będzie tym większa, im większy będzie stopień doświadczania przez wychowanka określonych nagród będących skutkiem odwzorowywania zachowań wychowawcy. Odczucie nagradzania za właściwe zachowanie może być efektem:

- aprobaty społecznej, jaką wychowanek będzie odczuwał wskutek naśladowczych zachowań wychowawcy (szczególnie ze strony grupy rówieśniczej, będącej najistotniejszym punktem odniesienia dla wychowanka);
- zdobywania przez wychowanka ważnych dla niego wartości (aprobowanych i oczekiwanych przez wychowawcę);
- sytuacji, w której wychowawca będzie osobą znaczącą wewnątrz, a pozytywne relacje wychowanka z wychowawcą będą dla wychowanka ważne.

Oddziaływanie z wykorzystaniem własnego przykładu wymaga zaufania wychowanka do wychowawcy. *Zaufanie to może powstać tylko wówczas, gdy zaistnieje tożsamość celów postępowania podopiecznego i wychowawcy* [Górski, 1985, s. 144]. Zaufanie ma charakter procesualny, tworzy się na podstawie szeregu doświadczeń interpersonalnych osób będących ze sobą w relacjach. Jest relacją pomiędzy co najmniej dwoma osobami, która opisywana jest w różny sposób, często w kategorii oczekiwań dotyczących zachowań wychowawcy związanych z potrzebą zrozumienia, wyrozumiałości, sprawiedliwej oceny, usprawiedliwienia i przebaczenia, uzyskania wsparcia i akceptacji nauczyciela oraz kontynuacji pozytywnych wzajemnych stosunków [za: Pilch, 1990]. Brak zaufania skutkuje pojawianiem się tendencji do negowania jawnie deklarowanych intencji wychowawcy lub traktowania ich jako mało wiarygodnych [za: Kozłowski, 1988].

Wychowawca musi mieć świadomość, że tylko niewielka część zachowań podopiecznych wynika z reprezentowanych przez niego indywidualnych cech osobowości. W zdecydowanie większym stopniu modelowanie zachowań jest wynikiem warunkowania społecznego i sytuacyjnego, dlatego też warto:

- określić kluczowe role i postawy akceptowane i oczekiwane przez wychowanków, pozwalające im jednocześnie na zaspokojenie potrzeb;
- dokonać wizualizacji funkcjonowania wychowanka w codziennych sytuacjach życiowych i trenować w wyobraźni postawy i aktywności pozwalające na bycie „bohaterem”;
- stwarzać sytuacje umożliwiające wykazywanie się codziennym „bohaterstwem” [za: Zimbardo, Johnson, McCann, 2010].

Posługiwanie się przykładem własnym wymaga zatem działania z pozycji potrzeb, wartości i problemów wychowanków, a więc zaspokajania potrzeb wychowanka, wzmacniania zachowań pozytywnych, opierając się na wartościach, dla których naśladuje on wychowawcę, i sukcesach, których przeżywanie stanowi siłę napędową i motywację do podejmowania wysiłków związanych z naśladowaniem zachowania wychowawcy. Stosowanie przykładu własnego należy rozpocząć od wartości i problemów bliskich wychowankowi, a dopiero po jakimś czasie (stopniowo) możliwe jest przechodzenie do wartości, na których zależy wychowawcy [za: Muszyński, 1965].

Przekazywanie decyzji

* * *

– Hubert, zajrzyj do mnie po zajęciach – zwróciłem się do chłopca przechodzącego korytarzem szkoły.

– Ok. A co się stało? – Wychowanek z niepokojem spojrział na mnie.

– Spokojnie. Mam ci coś do zaproponowania. Mam nadzieję, że dasz radę. Ale szczegóły później. Teraz nie mogę rozmawiać. – Celowo rozbuźdzałem jego zaintrygowanie.

Około 14.00 chłopiec zapukał do mojego gabinetu.

– Jestem – powiedział, stojąc w drzwiach.

– Widzę. – Uśmiechnąłem się. – Siadaj. – Wskazałem mu miejsce przy stole. – Posłuchaj. Zależy mi na tym, byś zaangażował się w przygotowanie informacji na temat swoich zainteresowań. Są one dosyć nietypowe, a chciałbym pokazać was światu z nieco innej strony niż tej stereotypowej. Potrafisz napisać kilka zdań, a make-up to twój konik i nie powinieneś mieć z tym problemów. Na swoim Facebooku masz wszystkie niezbędne treści.

– No nie wiem. Raczej nie. – Hubert powoli zaczął się wycofywać.

– Hubert. Wiem, że możesz mi pomóc. To dla mnie ważne. Jestem przekonany, że dasz radę. Oczywiście nie mogę cię zmusić, ale zależy mi na tym. To od ciebie zależy, jak mi to przygotujesz, ile i co napiszesz. To przecież ty jesteś fachowcem.

Chłopiec powoli przełamywał swój początkowy opór.

– Ale mogę przygotować to według własnego pomysłu? – Upewnił się.

– Tak, Hubert. Na swój sposób. Decyzja podjęta. Do dzieła. Zależy mi na czasie. Chciałbym to otrzymać najpóźniej do końca tygodnia – rzuciłem za odchodzącym wychowankiem.

* * *

Ukierunkowywanie aktywności wychowanka możliwe jest także w efekcie przekazywania decyzji, czyli *wydawania określonej osobie zleceń zadaniowych* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 312]. Zlecenie zadaniowe może dotyczyć zarówno celów (stawiania zadań), jak i decyzji odnoszącej się do środków działania (udzielanie instrukcji). Zlecenia mogą mieć charakter łączony (dotyczyć celów i środków) szczególnie wtedy, gdy zadanie wymaga realizacji bardzo szczegółowych celów i użycia konkretnych środków niezbędnych do ich osiągnięcia [za: Zieleniewski, 1967]. Zlecenie takie musi charakteryzować się jednocześnie precyzyjnością poleceń i ich prostotą.

Istotą przekazywania decyzji jest możliwość ich realizacji przez wychowanka, który musi mieć szansę na końcowe odniesienie sukcesu, zwiększającego zarówno jego wiarę we własne siły, jak i motywację do podejmowania kolejnego wysiłku. Przekazanie określonych decyzji

winno pozostawiać wychowankowi pewną swobodę działania, bez której trudno rozwijać samodzielność i kreatywność zastosowanych rozwiązań towarzyszących podejmowaniu decyzji.

Zlecenia zadaniowe przekazywane wychowankom może różnić *stopień stanowczości i rodzaj nacisku, do którego się odwołują* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 313]. Najbardziej stanowczym zleceniem zadaniowym jest rozkaz (obarczony rygiorem kary – wskazanej wprost lub domniemanej) lub mniej stanowczy zakaz (nakaz), informujący wychowanka o tym, jak nie powinien lub jak powinien się on zachowywać w określonych sytuacjach. Nakazem czy zakazem nie jest zalecenie, które może być przez wychowanka niewykonane i którego odrzucenie nie powinno powodować żadnej konsekwencji, oprócz tej, którą może być ewentualne niepowodzenie doznane przez zleceniobiorcę [za: Zieleniewski, 1967].

Trudno z relacji interpersonalnych wykluczyć rozkazywanie czy też nakazywanie (zakazywanie), *niemniej jednak skrajna dominacja rozkazywania i mała liczba zaleceń z pewnością nie sprzyja rozwijaniu się skłonności do samokontroli i samowychowania* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 314]. Dlatego też ważne jest to, by wychowankowie nie mieli wątpliwości, czy przekazywana im informacja ma charakter rozkazu, nakazu czy też zalecenia. Dotyczy to nie tylko formy słownej przekazywanego komunikatu, ale także ewentualnych konsekwencji, które w przypadku sankcji zewnętrznych zmieniają zalecenie w rozkaz czy też nakaz. *Nadając bowiem swym zleceniom odpowiednią formę stylistyczną (prośby, sugestie itp.), egzekwują (wychowawcy) równocześnie wykonanie tego zlecenia tak, jak się egzekwuje wykonanie rozkazu. W rezultacie wychowawcy ci, zamiast rozwijać u wychowanka, jak to zamierzają, samodzielność i poczucie odpowiedzialności za własne czyny, wytwarzają u niego poczucie krzywdy. Okazuje się bowiem, że to, co wychowanek potraktował np. jako radę, a więc zlecenie, które może, ale nie musi respektować, jest naciskiem popartym karą jako konsekwencją niezastosowania się do owej „rady”* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 314–315].

Wychowawcy w procesie resocjalizacji nie są w stanie uniknąć komunikacji w postaci rozkazów, zakazów (nakazów) czy zaleceń. Jest to niezbędne dla utrzymania właściwego kierunku procesu wychowania. Posiadany przez wychowawcę autorytet formalny daje mu prawo do formułowania zleceń wywołujących zarówno sankcje zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Trudno jednak zakładać, że jeśli wychowawcy nie będzie towarzyszyć autorytet osobisty, będzie on w stanie nie tylko zapewnić posłuszeństwo, ale także realizować stawiane przed wychowankiem cele resocjalizacyjne, wdrażać go do samokontroli i samowychowania czy w końcu doprowadzić do internalizacji przez wychowanka społecznie aprobowanych norm i wartości.

Doradzanie wychowawcze

* * *

– Chcę zmienić sypialnię.

Komunikat Huberta nie pozostawiał zbyt wielu złudzeń. W końcu nastąpiło to, czego można było się spodziewać. Od pewnego czasu konflikt chłopca z kolegami przybierał na sile. Jego niechęć do sprzątanania była ogólnie znana, choć wychowanek chyba nie do końca zdawał sobie z tego sprawę.

– Hubert, a powiesz mi, z jakiego powodu uważasz, że zmiana sypialni cokolwiek zmieni? Pewny jesteś, że gdzie indziej będziesz mógł uchylać się od dyżurów? W moim odczuciu problem tkwi nie tam, gdzie myślisz.

– Tak? Ja nie będę nikomu usługiwał, a z nimi nie chcę mieć nic wspólnego.

– Z nimi? Którymi, Hubert, konkretnie? Kolegami z pokoju czy kolegami z ośrodka? – Hubert. – Spojrzałem chłopcu prosto w oczy. – Może jednak przyszedł czas na zweryfikowanie swojego sposobu postępowania? Dziś pokłóciłeś się w swojej sypialni, jutro czy pojutrze

w następnych. Nikt nie pozwoli ci olewać swoich obowiązków, bo ktoś musi za ciebie sprzątnąć lub wszyscy w pokoju ponosicie konsekwencje twojego nieróbstwa. Nie godzę się, Hubert, na to, by akceptować twoje lenistwo i spełniać twoje oczekiwania, które za chwilę zostaną ponowione.

– Mam na to wyje...ane! – Krzyk chłopca poniósł się po korytarzu, kiedy ten odwracał się w drugą stronę.

– Wróć, Hubert! – Ton mojego głosu usadził chłopca. – Nie zgadzam się na taki sposób traktowania mnie, jak i sytuacji, o której ci mówię. Przyjmij do wiadomości, że rozwiązanie tej sytuacji zależy tylko od ciebie i radzę ci wyłączyć emocje, a włączyć myślenie. Siadaj i uspokój się – powiedziałem, wskazując chłopcu krzesło.

Minęło kilka minut. Chłopiec stopniowo uspakajał oddech.

– Herbaty? – spytałem.

Wychowanek kiwnął głową.

– Wawco. To co mam robić?

– Hubert. Jestem przekonany, że na początek powinieneś zacząć realizować swoje obowiązki i wykonać swój dyżur. A potem...

* * *

Wychowawca, który dla swojego wychowanka jest osobą znaczącą wychowawczo (posiada autorytet), może wykorzystać ten fakt i stosując metodę doradzania wychowawczego, ukierunkowując i pobudzając jego aktywność, wpływać na przebieg procesu resocjalizacji. *Doradzanie wychowawcze stosuje się po to, aby ukazać wychowankowi niedostrzegane przez niego aspekty sytuacji, np. ukazując wychowankowi, który siłą zapewnia sobie „autorytet” wśród kolegów, konsekwencje takiego postępowania, polegające na tym, że stanie się on nielubiany, a koledzy w obawie przed przemocą będą mu się wprawdzie podporządkowywać, lecz nie będą darzyć go sympatią, zaufaniem i przyjaźnią* [Kalinowski, 2008, s. 243].

Doradzanie jest zatem metodą udzielania rad osobom ich potrzebującym, które poszukując sposobów rozwiązania określonych

problemów, zwrócą się z taką prośbą do osoby będącej dla nich autorytetem. Osoba będąca dla wychowanka obojętna, pozostająca z nim w stosunkach zewnętrznych nie jest w stanie wpłynąć na jego zachowanie i postawy tak, jak wymaga tego relacja wychowawcza, od której oczekujemy określonej efektywności. *Człowiek przyjmuje i stosuje się do rad i wskazówek pochodzących od tych osób, które ceni, ma do nich zaufanie i liczy się z ich zdaniem, a więc z którymi łączą go stosunki typu wewnętrznego* [Górski, 1985, s. 146].

Doradzanie wychowawcze jest skuteczne jedynie wtedy, kiedy wychowanek znajduje się w sytuacji, która sprzyja wyzwalaniu postulowanych czynności, choć z drugiej strony, nie potrafi on jeszcze właściwie się do niej przygotować [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 315]. Rolą wychowawcy jest ukazanie wychowankowi niedostrzeganych przez niego tych elementów sytuacji, które mają istotny wpływ na skutki podejmowanych decyzji. Wychowanek jest w stanie przyjąć radę, jeżeli znajduje się w sytuacji wymagającej doradzania (takie warunki występują stosunkowo rzadko) lub gdy wychowawca zorganizuje sytuację wychowawczą, w której okaże się, że wychowanek, stosując znane mu sposoby (negatywne) postępowania, nie będzie w stanie osiągnąć spodziewanych korzyści. Doradzanie wychowawcze winno pomóc podopiecznemu w podjęciu decyzji o zmianie dotychczasowego sposobu postępowania, jeśli spodziewa się on określonej pozytywnej konsekwencji będącej skutkiem tej zmiany.

Wychowanek musi utwierdzić się w przekonaniu, że nowe sposoby rozwiązywania są lepsze i bardziej efektywne. Nie znaczy to wcale, że nie będzie on już popełniał błędów. Wychowawca musi uzbroić go w umiejętności radzenia sobie z potencjalnymi porażkami, jednocześnie podtrzymując jego wysiłki i uzupełniając przekazywane wychowankowi instrukcje o nowe informacje stosownie do zaistniałych okoliczności.

Doradzanie wychowawcze nie wyklucza krytyki, która w doradzaniu wychowawczym jest wręcz niezbędna. *Krytyka umożliwia szybkie rozpoznawanie i uświadamianie sobie błędów w postępowaniu. To zaś jest*

nieodzownym warunkiem skutecznej zmiany zachowania się jednostki [Górski, 1985, s. 148]. W procesie uczenia się krytyka stwarza warunki dla szybkiej konstatacji popełnianych błędów, ich rozpoznania i uświadamiania sobie konsekwencji. Ważne jest jednak to, by zdawać sobie sprawę, jak istotne jest właściwe krytykowanie i z czego wynikają niewłaściwe na nie reakcje osób poddawanych krytyce.

Nikt z nas nie lubi być negatywnie oceniany, nawet wtedy, gdy uznaje *użyteczność krytyki* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 316]. O wiele łatwiej jest nam przyjąć nawet niesłuszną pochwałę niż uzasadnioną krytykę. Wynika to z faktu, że krytyka zawsze w pewien sposób obniża samopoczucie i wartość samego siebie, odbierana jest jako działanie karzące, w wyniku którego pojawiają się reakcje obronne, przybierające postać gniewu, agresji lub innych przejawów wrogości. W takiej sytuacji wychowanek zamiast poddać się procesowi i wyciągnąć z niego określone, ważne dla siebie informacje, zmienić swoje zachowanie, dokonuje subiektywizacji własnego działania, tłumaczy je, szuka winnych poza własną osobą lub też zniechęca się i zaprzestaje wysiłków pracy nad sobą.

Zachowania takie przekreślają cel i istotę krytyki, tym samym mogą prowadzić do konfliktu z wychowawcą, utraty zaufania, a nawet prezentowania postaw nacechowanych wrogością. Wychowawca w odwecie może zaostrzyć swoje relacje z wychowankiem, pogłębiając wybuchły konflikt, lub też odpuścić krytykę, przyjmując bierną postawę wychowawczą. Krytyka jako metoda staje się więc nieskuteczna, a wręcz destrukcyjna z perspektywy celów resocjalizacyjnych.

Skuteczność krytyki można zwiększyć, gdy stosuje się właściwe techniki i zasady pozwalające na uzyskanie konstruktywnych efektów. *Przede wszystkim trzeba uświadomić sobie, w jakim celu krytykuje się działania podopiecznego. Przecież nie po to, aby go przestraszyć, pognać, pogrzyźć w rozpacz, czy wyśmiać i wykpić, albo odegrać się i wylać na nim swoją złość* [Górski, 1985, s. 149]. Krytyka nie ma na celu wywołania irracjonalnych mechanizmów obronnych, ale uświadomienie podopiecznemu niedociągnięć jego zachowania i zmotywowanie

go do ich usunięcia. Dlatego też wychowawca w relacjach wychowawczych z wychowankiem przede wszystkim powinien skupić się na chwaleniu i szukaniu jego pozytywnych zachowań. Ignorowanie naturalnej potrzeby doceniania i zauważania wysiłków, a skupianie się tylko na krytyce nie przyniesie pozytywnych rezultatów wychowawczych. Wychowawca, dokonując ocen zachowania małoletniego, musi dokonywać ich według określonych wcześniej wymagań i kryteriów sprecyzowanych w zrozumiały i uzasadniony sposób. Krytyka nie może być formułowana niejasno i mgliście, nie może być wyolbrzymiona i kierowana nie wprost.

Metoda krytyki powinna być zachowana dla szczególnych sytuacji wymagających tego typu oceny. Warto także pamiętać, by krytykę „osłodzić” także informacjami pozytywnymi dla ocenianej osoby, *dając do zrozumienia, że ocenia się ją wszechstronnie i sprawiedliwie. Zmniejsza to poczucie zagrożenia i chęć bronięcia się przed zarzutami za wszelką cenę* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 318]. Dlatego też trzeba pamiętać, że staramy się krytykować szczególnie zachowania, a nie osobę. Krytyka taka jest o wiele łatwiej przyjmowana. Pamiętajmy, że wychowanek ma prawo do usprawiedliwienia swojego zachowania. Wychowawca nie może odrzucać jakichkolwiek okoliczności łagodzących popełniony występki, broniąc tym samym wychowanka przed pojawieniem się u niego poczucia beznadziejności i dezorientacji.

Przedmiotem krytyki jest zachowanie wychowanka, a krytykujący wychowawca nie może nadużywać własnego autorytetu, podkreślając znaczenie własnej osoby, własną dojrzałość i umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie. Komunikaty konstruowane w formie „ja uważam, że...”, „ja się na to nie godzę” nie tłumaczą wychowankowi tego, jak ma postępować w przyszłości, a jedynie powodują wrażenie nieomyślności wychowawcy. Zupełnie inaczej jest w sytuacji, gdy krytyczny komunikat informuje o tym, jakie zachowanie jest niewłaściwe lub co w tym zachowaniu jest złego i szkodliwego [za: Janowski, 1964]. Taki komunikat ma szansę kształtować samodzielność wychowanka, wzbudzać jego refleksję, rozwijać kontrolę

wewnętrzną opartą na antycypacji winy, a więc wychowywać i zmieniać zachowanie wychowanka.

Przekonywanie

* * *

Hubert nie jest szczególnie lubiany w grupie rówieśniczej, choć trudno też powiedzieć, żeby budził jakieś zdecydowanie negatywne emocje. Ekscentryk, o niekonwencjonalnych jak na chłopaka zainteresowaniach. Trzyma się na uboczu, co nie oznacza, że w pełni akceptuje tę sytuację. Jego potrzeba posiadania towarzystwa (choć on sam zapewne nie przyznałby tego głośno) szczególnie widoczna była w tzw. czasie wolnym, kiedy to chłopaki w różnych konfiguracjach organizowali sobie zajęcia. Podobnie było dzisiaj.

– Co jest, Hubert? – Spojrzałem na chłopca, gdy ten wszedł do mnie do gabinetu.

– A nic specjalnego. Nudzi mi się – odpowiedział.

Wychowanek miał nieszczęśliwą minę. Widać było, że nie do końca akceptuje fakt, że wszyscy wokół niego zajęli się sobą, a on pozostał na uboczu.

– Dlaczego nie idziesz chłopaków? Kolejny raz masz zamiar spędzić popołudnie, siedząc tu ze mną?

Chłopiec nie odezwał się słowem.

– Wiesz, ja nie mam specjalnie nic przeciwko temu. Ale to chyba nie o to chodzi, byś przesiadywał tu ze mną. Nieprawdaż?

– Oj tam. Wawca wie, że nie mam tu kolegów. Frajerzy – skwitował po chwili.

– Nie, Hubert. Nie chciałbyś, żeby nazwali cię frajerem, który siedzi sam jak kołek, bo mu się wydaje, że jest lepszy niż inni – zaoponowałem. – A jeżeli chodzi o ciebie, to uważam, że ani nie jesteś lepszy niż inni wokół ciebie, ani też nie jesteś gorszy, a tym samym skazanym na samotność.

– Nie jestem samotny – chłopiec zaprotestował, chociaż jego głos nie brzmiał jakoś szczególnie przekonująco.

– Taaa... – Przez chwilę zawiesiłem głos. – Hubert! Jesteś fajnym gościem. I dobrze mi się z tobą gada, ale w ten sposób niczego nie zmienisz w kwestii towarzystwa. I nie mów mi, że ci nie zależy – dodałem, widząc, że chłopiec próbuje oponować.

Hubert nie odezwał się. Przez chwilę czekałem na to, czy powie coś jeszcze, ale cisza, która zaczęła się przedłużać, sprowokowała mnie do przekonania Huberta do podjęcia próby wejścia w grupę.

– Hubert. Masz ochotę na wyjście do lasu? Grzybów podobno jest zatrzęsienie.

Chłopiec kiwnął głową.

– Idź do piątki (sypialnia) i powiedz chłopakom, że masz pomysł na organizację popołudnia. Przekonaj ich, że siedzenie w pokoju to nuda, a tak będzie okazja wyjść z internatu. Pomyśl, co moglibyśmy zrobić na powrocie. A może pojedziemy do lasu rowerami? Wykaż się inicjatywą, pokaż, że masz ciekawy pomysł.

Wychowanek wyszedł z pokoju. Po paru minutach, razem z innymi przedkładał mi założenia swojego autorskiego projektu spędzenia wolnego czasu popołudniową porą.

* * *

Przekonywanie to metoda dostarczania informacji kształtujących i przekształcających przekonania podopiecznego, mających wpływ na jego postawy i zachowania. Struktura komunikatu zawierającego informacje mające przekonać wychowanka do określonych zmian zawiera:

- *żądanie (działaj!)*,
- *tezę (tak a tak)*,
- *argument (bo to i tamto)* [Kalinowski, 2008, s. 243].

Przekonywanie mieści więc w sobie określone oczekiwanie związane z zachowaniem osoby (często w formie rozkazu), w ślad którego komunikowane są argumenty uzasadniające stawiane oczekiwanie (rozkaz). Różnica pomiędzy przekonywaniem a rozkazywaniem polega

na tym, że rozkazywanie jest komunikatem jednostronnym, oczekującym wykonania określonego żądania, a przekonywanie komunikatem dwustronnym, zawierającym oczekiwanie zachowania poparte argumentacją za i przeciw – np. nie używaj wulgaryzmów wobec innych osób, nie poniesiesz konsekwencji regulaminowych, a nam wszystkim będzie przyjemniej.

Różnice pomiędzy przekonywaniem a rozkazywaniem *wskazują, że po to, aby zlecić wychowankowi jakieś zadanie w formie rozkazu, wystarczy zewnętrzny stosunek między wychowawcą a podopiecznym, ponieważ nie wykonanie zadania w takim wypadku grozi określoną karą zewnętrzną. Natomiast, żeby przekonać o czymś wychowanka, wychowawca musi być dla niego autorytetem (wychowanek liczy się z jego zdaniem, jak z opinią eksperta)* [Górski, 1985, s. 150].

Wychowawca, stosując metodę przekonywania, musi mieć świadomość tego, że wychowanek w toku procesu socjalizacji przyswoił sobie szereg przekonań w dużej mierze przeciwstawnych do przekonań wychowawcy. Dlatego też, wybierając tę metodę, wychowawca musi kierować się następującymi wskazówkami:

- *przekonując, trzeba nawiązywać do istotnych dla jednostki potrzeb i zainteresowań oraz do absorbujących ją aktualnie problemów, wskazując jednocześnie sposoby ich rozwiązania,*
- *skuteczność przekonywania wymaga wywołania u podopiecznego konfliktu wewnętrznego pomiędzy jego dotychczasowymi przekonaniem a przekonaniem przekazywanymi przez wychowawcę [jednostka przy naszej pomocy winna rozwiązać konflikt wewnętrzny zgodnie z oczekiwaniami – M.D.],*
- *przekonywanie jest tym bardziej skuteczne, im bardziej wychowawca jest dla wychowanka osobą znaczącą, wychowanek na ogół pragnie wtedy upodobnić się do wychowawcy, dlatego też łatwiej przyjmuje jego poglądy* [Kalinowski, 2008, s. 244].

Rezultaty przekonywania zależą od kilku czynników, wśród których najbardziej istotne są te dotyczące cech wychowanka (siły przekonań własnych i posiadanego systemu wartości, otwartości

na argumenty wychowawcy i jego samego, potencjalnej płaszczyzny porozumienia z wychowawcą), cech wychowawcy (wiarygodności, bezstronności i obiektywności, rzetelności, posiadanego autorytetu i umiejętności formułowania argumentów) oraz rodzaju argumentacji (racjonalności, odwołania do logiki, siły użytych argumentów). Skuteczność perswazji bardziej zwiększa przekonywanie wychowanka przez pryzmat grupy, której jest członkiem, niż z pozycji jego jako indywidualnej jednostki. *Człowiek przekonywany jako jednostka, czując się osamotniony w swoich poglądach, jakby zamyka się w sobie i zachowuje się przede wszystkim obronnie, natomiast osoba przekonywana wraz z innymi członkami grupy nie odczuwa takiego osamotnienia. Obserwując innych i stwierdzając, że oni również aprobują jako prawdziwe pewne sądy, łatwiej uznaje je za takie* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 321].

Przy przekonywaniu *nie można pomijać indywidualnego stanu intelektualnego i emocjonalnego wychowanka, dlatego też w każdym wypadku powinno się po pierwsze, wykazać jednostce, że się ją słucha i rozumie, po drugie, pozostawić wychowankowi inicjatywę w formułowaniu i wyrażaniu jej dotychczasowych przekonań i wykazać, że poglądy, które mu przekazujemy w niczym mu nie zagrażają, po trzecie, ustalić wartości pozytywne zawarte w poglądach obu osób i w procesie przekonywania odnosić się jedynie do tych wartości* [Kalinowski, 2008, s. 244]. Trzeba mieć świadomość, że nie można nauczyć niczego drugiego człowieka, przekonać go do własnych opinii i sądów, jeśli czuje się on zaatakowany [za: Allport, 1964]. Wychowanek mający możliwość zapoznania się z nowymi przekonaniem przy odpowiednim nastawieniu do osoby, która go przekonuje, może dokonać zmian w swoim zachowaniu i przyjętych postawach.

Przekonywanie może mieć charakter przymuszania, perswadowania i uzasadniania. Przekonywanie przez przymuszanie następuje wskutek uświadomienia wychowankowi konsekwencji (kary bądź nagrody), perswadowanie podkreśla znaczenie i doniosłość informacji dla osoby przekonującej, a uzasadnienie odwołuje się do określonego systemu

wartości (prawdy, słuszności, obiektywności). Istotności używania odpowiednich argumentów, właściwego rodzaju, zgodności z przekonaniami osoby przekonywanej, sposobu ich przedstawienia i logiczności argumentowania, trafności użytych argumentów) nie da się przecenić, co w połączeniu z sugestywnym (stanowczym, silnym, mocno zabarwionym emocjonalnie) sposobem ich przedstawienia znacząco może wpłynąć na skuteczność zastosowanej metody przekonywania.

Coaching, tutoring i mentoring

Te obcojęzyczne słowa dotyczą dosyć intensywnie rozwijających się nowych trendów w procesie uczenia się, gdzie znajdują dla siebie coraz większe zastosowanie. Są one pokłosiem oczekiwań stawianych szkole dotyczących daleko posuniętej indywidualizacji w nauczaniu i wychowaniu, w tym w dużej mierze odkrywania i bazowania w procesie rozwijania wiedzy i kompetencji na osobistych potencjałach uczniów.

Poszukiwanie nowych metod kształcenia i wychowania w edukacji jest efektem szerokiej krytyki szkoły, której przypisuje się nadmierną kontrolę, stałe zwiększanie braku zaufania i zagrożenia, będących efektem ciągłego sprawdzania i mierzenia efektów edukacyjnych, dążenie do unifikacji i standaryzacji, manipulację karami i nagrodami, sterowanie zewnętrzne, co w konsekwencji prowadzi do zmniejszenia zaangażowania i aktywności ucznia, koncentrowanie się przez niego na własnej osobie [za: Łukaszewicz, 2002]. Kładzenie nacisku na przekazywanie treści, encyklopedyzm, zaniedbywanie logicznego i spójnego myślenia, wypowiedzania się i argumentowania prowadzą do marazmu i stagnacji, stanowią drogę donikąd, z której kolejne reformy serwowane oświacie nie są w stanie jej zawrócić.

XIX-wieczny amerykański poeta i eseista R.W. Emerson twierdził, że najbardziej pragniemy, by ktoś nam pomógł stać się tym, czym stać

się możemy. Jeśli nie możemy osiągnąć poziomu na miarę oczekiwań, dać z siebie więcej niż dajemy czy też wziąć więcej niż bierzemy, pojawia się frustracja, za którą obwiniamy społeczeństwo lub też która staje się powodem chorób, zmiennych nastrojów, podejmowania działań o charakterze pozornym [za: Majewska-Opielka, 2014]. Rozczarowania dzisiejszą szkołą, jej obecne wady i ograniczenia nakazują poszukiwanie nowych, alternatywnych metod oddziaływania aktywizującego i zwiększającego odpowiedzialność uczniów w procesie edukacji – kształcenia i wychowania, wśród których coaching, tutoring i mentoring jawią się jako te, które mogą sprostać współczesnym zadaniom związanym z przygotowaniem młodego człowieka do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Powyższe pojęcia czasem stosowane są wymiennie, co jest błędem, ponieważ każde z tych określeń kryje za sobą inne działania i odmienny sposób podejścia do procesu uczenia się i rozwoju. Interesujący sposób rozróżnienia tych pojęć przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Różnice pomiędzy pojęciami

	Mentor	Coach	Tutor
Wie	X		X
Nie wie		X	
Mówi	X		
Pyta		X	X

Źródło: [Tutoring, mentoring i coaching w szkole].

Tabela zawiera cztery obszary, w których zobrazowane zostały działania, jakie realizuje w relacji uczenia się ucznia nauczyciel występujący w roli mentora, coacha lub tutora. Od mentora i tutora wymaga się wiedzy nie tylko na temat samego przedmiotu pracy (aktywności) ucznia, ale także wiedzy o samym uczniu. Coach nie ma konieczności gromadzenia dużej wiedzy na temat samego wychowanka, tego, czym się on zajmuje i nad czym pracuje, uznając, że to uczeń winien być

ekspertem, a rolą coacha jest okazanie mu pomocy i wsparcia w osiągnięciu celów, które sam sobie wyznaczył. Mentor, z racji swojej pozycji i wiedzy, jest osobą przekazującą tę wiedzę, a zadaniem ucznia jest z jednej strony jej przyswojenie, a z drugiej inspirowanie się nią w celu wyzwolenia własnej aktywności (ciekawości wiedzy). Coach i tutor w swojej pracy posługują się przede wszystkim pytaniami (w tym także technikami aktywnego słuchania), których celem jest uaktywnianie ucznia, wzmacnianie go, uświadamianie dotyczące posiadanej wiedzy (również o sobie samym) i podnoszenie odpowiedzialności za swoje działanie.

Każda z tych metod ma swoje wady i zalety, w różnym też stopniu może być wykorzystywana w pracy szkoły. Wydaje się, że największe zastosowanie w warunkach edukacji ma tutoring, który pozostawia nauczycielowi rolę eksperta (tutor wie, czego chce nauczyć ucznia i co uczeń wiedzieć i umieć powinien – tutoring przedmiotowy i wychowawczy), uznając jednocześnie indywidualność ucznia i dając mu możliwość stawiania własnych celów, stymulując ucznia/wychowanka i towarzysząc mu w rozwoju, współkierując go w sposób ani nie permissywny, ani autorytatywny, nie wyręczając, a wspierając ucznia jako osobę indywidualną. Mentor jawi się bardziej jako tradycyjny nauczyciel, który jako mistrz i autorytet stara się skłonić ucznia własnym przykładem, nie do końca wykorzystując jego indywidualne cechy i potrzeby. Najmniej przydatny w szkole (co nie oznacza, że wyklucza się jego zastosowanie) wydaje się coaching, w którym nauczyciel bardziej koncentruje się na procesie niż treści, pozostawia uczniowi wysoki stopień samodzielności i akceptuje jego decyzje. W warunkach szkolnych, w sytuacji, w której mamy przed sobą młodego człowieka o nie w pełni ukształtowanej osobowości i stosunkowo niskich kompetencjach traktowanie ucznia jako eksperta „od samego siebie” może przekraczać jego możliwości, stawiając pod znakiem zapytania osiągnięcie zakładanych celów rozwojowych.

Metody oddziaływań resocjalizacyjnych oparte na coachingu, tutoring i mentoringu w sposób istotny różnią się od metod pracy

resocjalizacyjnej proponowanych przez klasyków resocjalizacji (Czapówa, Górskiego, Muszyńskiego), u których podstaw leży behawioralny paradygmat kształcenia i wychowania. Nowoczesne metody stosowane w pedagogice resocjalizacyjnej winny nawiązywać do oddziaływania niedyrektywnego, odnosząc się tym samym do paradygmatu humanistycznego, w którym podkreśla się znaczenie wartości i godności człowieka, jego autonomię i wolność, których istotą winno być zwiększanie aktywności i udziału w procesie afektywnego uczenia się, opartego na doświadczeniu i osobistym zaangażowaniu.

► Coaching

* * *

– Hubert, co oznacza ta mina i ten nastrój? – spytałem chłopca, który samotnie ze skwaszoną miną siedział na parapecie okna na korytarzu internatu.

– Znowu nie dostałem zgody z sądu na urlopowanie. Pier...le to – wściekły wyrzucił z siebie tych kilka słów, wstając jednocześnie z parapetu i próbując oddalić się z miejsca, w którym go zastałem.

– Hubert, poczekaj! Proszę.

Chłopiec zatrzymał się, choć zrobił to raczej z niechęcią.

– Babcia składała wniosek do sądu? – spytałem.

Wychowanek kiwnął głową.

– Hubert, prosiłem cię, byś sam podjął inicjatywę. Miałeś sam napisać do sądu i zawałczyć o siebie.

– Nie umiem pisać podań – odpowiedział chłodno.

– To nie o podanie, Hubert, chodzi. Tłumaczyłem ci. Miałeś napisać do sądu, jak pracujesz w ośrodku, jak zmieniło się twoje zachowanie i jak bardzo zależy ci na tym, byś dostał szansę na udowodnienie, że warto ci zaufać.

– A co ja napiszę do tego sądu? – odpowiedział zrezygnowany. – Dla swojej sędziny i tak jestem patolem – skwitował.

– Hubert zastanów się. Skierowano cię do placówki, bo nie chodzi-
łeś do szkoły i zażywałeś narkotyki. Tak było. A jak jest?

– Co znaczy, jak jest? Jest tak, że nie dostałem przepustki, bo dla
sądu jestem zdemoralizowany.

– Hubert, czy jesteś zdemoralizowany?

– Nie, nie jestem. Popełniłem kilka błędów, ale wiem, że nie jestem
złym człowiekiem i wiem, co chcę robić w życiu.

– Co zmieniło się od momentu kiedy trafiłeś do nas?

– Jak to co? Chodzę do szkoły. Staram się mieć dobre oceny. I mam
całkiem niezłe wyniki. Nie ćpam. Jestem czysty i wiem, że nie wezmę
więcej tego gówna. Przestrzegam regulaminów. Dbam o higienę. Robię
dyżury i sprzątam w pokoju. No czasami mi się nie chce – dodał, widząc
mój uśmiech.

– No to całkiem niezłe. Nie uważasz? A jak z twoimi planami
na przyszłość?

– Plany na przyszłość? Chcę być wizażystą. Chcę pójść do szkoły
i nauczyć się profesjonalnie dbać o wygląd. Może jakieś kursy? Przecież
wawca wie.

– Ja wiem, ale sąd tego nie wie, bo nie przypuszczam, by babcia
napisała to wszystko we wniosku o przepustkę. Hubert! Weź w koń-
cu sprawy w swoje ręce. Nie oczekuj od innych, by zajęli się twoimi
sprawami. Stać cię na to, by zawałczyć o siebie. Masz świadomość wła-
snej osoby i wiesz, jak realizować swoje plany na przyszłość. Zawalcz
o przepustkę. Napisz do sądu to wszystko, co mi powiedziałeś. Przygotuj
się do tego. Wypisz swoje pozytywy, które pozwolą ci dążyć do celu.
Napisz, dlaczego zależy ci na przepustce i jak chcesz spożytkować ten
czas. Dasz radę, bo nie jesteś człowiekiem bezmyślnym i bezrefleksyj-
nym, a świadomym i ambitnym wychowankiem MOW, który chciałby
drugiej szansy. Tak jest?

– Tak jest! – odpowiedział.

* * *

Mówi się, że pierwszym człowiekiem, który stosował metodę coachingu w swojej pracy z uczniami, był Sokrates. Ten słynny Ateńczyk, rozpoczynając pracę ze swoim podopiecznymi, w pierwszej kolejności za pomocą specjalnie opracowanego zestawu pytań dokonywał diagnozy ich potencjału po to, by móc później pomóc im wyznaczyć cel i wspierać ich w dążeniu do jego realizacji, stawiając im po drodze szereg zadań do samodzielnego rozwiązywania, dobranych na miarę potrzeb i możliwości. Ten przykład w sposób najprostszy z możliwych charakteryzuje metodę coachingu, której istotą jest zachęcanie i naprowadzanie ucznia na właściwą drogę, zamiast jej wskazywania.

Coaching otwiera potencjał osoby w celu zmaksymalizowania jej własnych wyników. Pomaga jej raczej uczyć się niż być nauczaną [Whitmor, 2011, s. 8]. Istotą tej metody pracy z ludźmi jest umożliwienie im odkrycia własnych możliwości, zdolności, sprawności, dzięki którym będą mogli, w pełni je wykorzystując, odnosić sukcesy. Ten rodzaj pomocy stanowi proces, którego celem jest wsparcie osób w dotarciu przez nie *do ich szczytowych możliwości*. *Coaching polega na rozwijaniu silnych stron, pomocy w pokonywaniu wewnętrznego oporu i przekroczeniu własnych ograniczeń w celu osiągnięcia osobistej doskonałości* [Dilts, 2003, s. 20]. Jest formą wspierania rozwoju, której celem głównym jest wzmocnienie osoby oraz umocnienie jej w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany dzięki własnym odkryciom, wnioskom i zasobom.

Coaching jest metodą, *która opiera się na założeniu, że człowiek może nauczyć się rozwijać swój potencjał dzięki refleksyjnej analizie własnych doświadczeń* [Kupiec, 2019, s. 199]. Rozmowa pomiędzy uczestnikami relacji powinna wywołać refleksję, której celem jest uświadomienie sobie tego, co się zdarzyło, towarzyszących zdarzeniu myśli i emocji, ich sensu, korzyści oraz kosztów (strat) wynikających ze zdarzenia, a w końcu wyciągnięcia wniosków na przyszłość dotyczących ulepszenia własnego postępowania i opracowania planu samodoskonalenia [za: Law, Ireland, Hussain, 2010].

W środowisku biznesowym metoda coachingu stosowana jest od dłuższego czasu. W edukacji (dydaktyce i wychowaniu) coaching wymaga przekroczenia określonych barier, które w dalszym ciągu w niej istnieją. Związane są one przede wszystkim z tradycyjnie odgrywanymi rolami przez nauczycieli i ich uczniów. Role te powodują, że w dalszym ciągu domeną dzisiejszej szkoły jest uświadomienie uczniowi, że nie ma określonych kompetencji i wiedzy, ponadto że to dzięki nauczycielowi te istniejące braki będzie miał szansę nadrobić. Coaching zakłada odejście od tradycyjnego nauczania na rzecz samodzielnego uczenia się uczniów. Uznaje, że ten ma w głowie możliwe rozwiązania problemów napotykanych na drodze edukacji, a rolą nauczyciela nie jest dostarczanie uczniowi gotowych rozwiązań, lecz raczej towarzyszenie mu na tej drodze i wspieranie go w podejmowaniu decyzji pozwalających na rozwiązanie tych problemów. Dochodzi do przesunięcia odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych decyzji w stronę ucznia, tj. zwiększania w nim poziomu świadomości i poczucia sprawczości w kontekście własnego rozwoju.

Efektem coachingu jest to, że uczeń uczy się podejmować swoje decyzje w sposób samodzielny, biorąc odpowiedzialność za poszczególne działania prowadzące do osiągnięcia zakładanych celów i osiągnięte rezultaty. Zmuszony jest do samodzielnego organizowania sobie warunków i wsparcia dla swoich działań, co pozwala mu na osobiste odczuwanie satysfakcji towarzyszącej odnoszeniu zwycięstwa i emocji wynikających z porażki. Osiągnięcie tych efektów wymaga od nauczyciela zadbania o miejsce i sposób prowadzenia rozmów dotyczących decyzji rozwojowych podejmowanych przez ucznia, dostosowania warunków (przestrzeni edukacyjnej) procesu uczenia się i organizacji tego procesu oraz umożliwienia uczniowi pełnego zrozumienia osiągniętych rezultatów, celebry sukcesów i omówienia kwestii nieosiągniętych zgodnie z zakładanymi przez ucznia celami [za: Kordziński, 2018].

Nauczyciel jest towarzyszem ucznia. Do jego zadań należy wsparcie podopiecznego przy projektowaniu i realizacji ścieżki działania,

stanowiących niezbędne warunki do osiągnięcia sukcesu. Polega ono na prowadzeniu rozmów (aktywnym słuchaniu, zadawaniu pytań i komunikowaniu zrozumienia – odzwierciedlaniu, parafrazowaniu i klaryfikowaniu), określaniu możliwości i podejmowaniu decyzji przez ucznia. Pedagog staje się partnerem ucznia w procesie jego rozwoju, młody człowiek zaś, znając swój potencjał i potrzeby, przy odpowiednim wsparciu, będzie potrafił określić własne cele rozwojowe i metody ich osiągania. Nauczyciel wspiera więc ucznia w pokonywaniu przez niego przeszkód wewnętrznych (w postaci nawyków, przekonań, postaw), utrudniających mu radzenie sobie z wszelkimi przeszkodami zewnętrznymi. Istotą coachingu jest koncentracja na rozwiązaniach, nie na problemach, a więc skierowaniu aktywności ucznia ku przyszłości (wyobrażonym efektem).

Proces coachingu rozpoczyna się od rozmowy z uczniem. W jej trakcie konieczne jest ustalenie poziomu motywacji niezbędnej do zaangażowania podopiecznego, odwołanie się do zasobów, którymi on dysponuje, wywołanie kreatywnych postaw ucznia dotyczących poszukiwania przez niego nowych rozwiązań i unikania zachowań i czynności wynikających z posiadanego przez niego doświadczenia nieprzynoszącego oczekiwanych rezultatów oraz wzbudzenie motywacji w efekcie pojawienia się pozytywnych emocji związanych z antycypowaną przyszłością, możliwą do osiągnięcia w efekcie podjętych działań. W tym procesie nie uciekamy od urealniania celów i założeń prowadzących do ich realizacji, krytyki aspektów warunkujących osiągnięcie sukcesu.

Dokonując szerokiej generalizacji, można stwierdzić, że proces coachingu winien zawierać takie etapy, w których nauczyciel doprowadzi do:

- identyfikacji przez ucznia istniejącego stanu rzeczy,
- określenia stanu pożądanego,
- wzmocnienia jego potrzeb rozwojowych,
- zrozumienia w drodze analizy rzeczywistych przyczyn i potrzeb pracy nad sobą,

- zaplanowania rozwoju,
- dostarczenia odpowiedniej wiedzy,
- ukazania jej użyteczności i możliwości wykorzystania w praktyce,
- korygowania ewentualnych niedociągnięć,
- uzmysłowienia uczniowi użyteczności stosowania nabytych kompetencji [za: Brzeziński, 2014].

W praktyce resocjalizacyjnej coaching stanowi metodę pozwalającą na odejście od nadmiernej kontroli i zewnętrznego sterowania zachowaniem wychowanka na rzecz jego dążenia do samodoskonalenia i samowychowania. *Może być próbą uporządkowania działań podejmowanych w obszarze pracy resocjalizacyjnej [...], a zastosowanie coachingu w odniesieniu do podopiecznego i instytucji może przyczynić się do przekształcenia istniejących struktur penitencjarnych w organizację aktywną, dynamiczną, otwartą na nowe wyzwania* [Kieszkowska, 2010, s. 102–103].

Coaching polega przede wszystkim na aktywizowaniu ucznia/wychowanka, które jest efektem uświadomienia sobie przez niego posiadanych przez siebie mocnych stron i odnalezienia drogi prowadzącej do efektywnego i skutecznego wykorzystania ich w praktyce. Wymaga indywidualnej, opartej na zaufaniu pomiędzy nauczycielem i uczniem relacji w procesie uczenia się, przełamania barier związanych z różnego rodzaju przeszkodami pojawiającymi się w interakcji między nimi, przekraczania ograniczeń oraz dawania tym samym uczniowi szansy na osiągnięcie sukcesu w obszarach aktywności, w których uczeń ten sukcesów nie przeżywał. Mając świadomość tego, że coaching pozwala na uzyskanie efektu w postaci *rozwój samego siebie, zgodnego z własną motywacją i odnoszącego się do całości osobowości, z uwzględnieniem rozwoju sfery umysłowej oraz samodzielnie uczenia się* [Fidelus, 2012, s. 86], może stanowić metodę zwiększającą efektywność procesu resocjalizacyjnego.

► Mentoring

* * *

– Nie dam rady!

Tymi słowy Hubert przywitał mnie, kiedy spotkałem go na korytarzu internatu.

– Czemu to, Hubert, nie dasz rady? – spytałem.

– Czego bym nie robił, to i tak będzie to moja wina. Za każdym razem to samo. Ja chcę, staram się, ale i tak wina leży po mojej stronie.

– No ok. Ale powiesz mi coś więcej, czy tylko będziesz się biczował?

– O czym tu mówić. Przecież i tak co bym nie zrobił, to będzie do dupy.

Hubert zdecydowanie był w dołku. Miotał się. Nie potrafił skupić wzroku. Widocznie bronił się przed ucieczką i wycofaniem z kontaktu.

– Hubert – zacząłem. – Jesteś mądrym i wrażliwym chłopcem. Nie wiem, co się stało, bo nie chcesz mi powiedzieć, ale nie wierzę w to, że to ty jesteś zawsze winny. Z reguły wina rozkłada się po obu stronach. Powiesz mi więc, o co chodzi?

– Chodzi o to, że ja naprawdę nie chciałem tej sprzeczki i to nie ja ją zacząłem. Ale oczywiście to i tak moja wina, a pani Beata już kręci aferę i pisze notatkę.

– Pani Beata? Hmm. To kolejny raz, Hubert, w ostatnim czasie – stwierdziłem. – Powiesz mi więc, co tym razem wywołało awanturę?

– Odmówiłem udziału w zajęciach wyrównawczych. Nie chcę chodzić na dodatkową matematykę. Nie będę chodził – powiedział, zaciskając usta.

– Hubert, pozwolę sobie coś powiedzieć. Dwie kwestie. Pierwsza, to uczestnictwo w zajęciach jest obowiązkowe. I mimo tego, że jestem w stanie zrozumieć, że nie chcesz, to przypominam ci, że nie zawsze robimy w życiu to, na co mamy ochotę. Czasami musimy przełamać swoją niechęć i zrobić coś, na co nie mamy najmniejszej chęci.

– Poczekaj – zażądałem stanowco widząc, że chłopiec próbuje przerwać mój wywód. – Druga kwestia dotyczy tego, że twoje zaległości

z matematyki wymagają uzupełnienia. I niezależnie od tego, co o tym myślisz, zaległości te nie wyrównają się same. Potrzebujesz pomocy.

– Nie potrzebuję. – Hubert nie odpuszczał.

– Hubert, wyobraź sobie, że to ja jestem nauczycielem i w tej kwestii mam nieco więcej doświadczenia od ciebie. Jesteś niegłupim chłopakiem. W wielu kwestiach masz dużo do powiedzenia. Masz wiedzę, której ja nie posiadam i nawet nie aspiruję, by z tobą dyskutować. Ale z matematyki potrzebujesz wsparcia. Wiem, że dasz radę, bo jesteś bystry. Potrzebujesz tylko trochę pomocy w usystematyzowaniu tego, co już wiesz. Zaufaj mi, to dla ciebie, a nie przeciwko tobie.

Chłopiec spuścił głowę i milczał.

– Jak znam życie, nie byłeś zbyt miły, odmawiając pani Beacie.

Nieprawdaż? – spytałem.

Hubert kiwnął głową.

– Wiesz, co trzeba zrobić. Tak?

– Wiem – powiedział, oddalając się w stronę pokoju wychowawców.

* * *

Mentoring zakłada relację pomiędzy mistrzem a uczniem, zaś jego istotą jest odkrywanie i rozwijanie na drodze indywidualnych spotkań potencjału ucznia, jego świadomości i odpowiedzialności za własny rozwój. Tradycyjnie mistrz (mentor) czerpał z zasobów swojej wiedzy, uczeń zaś był biernym odbiorcą. *W dzisiejszych czasach, kiedy wiedza przestaje być aksjomatem, sprawne posługiwanie się informacją – jej nabywanie, użytkowanie, wartościowanie, selekcja i przetwarzanie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii staje się podstawową kompetencją ucznia. Rolą nauczyciela jest wyposażenie ucznia w kulturowe narzędzia myślenia i uczenia się* [Nowak, 2007, s. 56]. Nauczyciel więc nie tyle dostarcza wiedzy, ile udziela wskazówek i porad pozwalających na znalezienie właściwego rozwiązania.

Celami szczególnymi mentoringu są:

- *identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron podopiecznego,*
- *wsparcie w podejmowanych przez uczestnika wyzwaniach,*

- *odkrywanie oraz rozwijanie potencjału uczestnika i jego wewnętrznej motywacji,*
- *ciągłe i nieustające informacje zwrotne budujące samoświadomość,*
- *odkrywanie w podopiecznym sprawstwa i wpływu na innych,*
- *indukcja możliwych ścieżek kariery oraz analiza zagrożeń i szans,*
- *rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych [Karwala, 2007, s. 29].*

Mentoring od coachingu odróżnia dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, a także fakt, iż mentor nie uchyla się od udzielania wskazówek i porad. Uczeń dzięki pracy z mentorem poznaje swoje mocne strony, rozwija samoświadomość oraz dąży do realizacji własnego potencjału. Celem mentoringu jest odpowiednie modelowanie ścieżki kariery osoby mentorowanej oraz budowanie jej samoświadomości, co możliwe jest w efekcie *nawiązania współpracy z wychowankiem, zorientowanej na wspieranie go w rozwiązywaniu problemów, z którymi się boryka* [Kupiec, 2019, s. 205]. Dlatego tak istotne jest to, by w relacjach pomiędzy uczniem a jego mistrzem pojawiły się takie postawy, jak: wzajemne zaufanie, zrozumienie, poufność i obustronny szacunek.

Zadaniem mentora jest wspieranie rozwoju osobistego podopiecznego poprzez umożliwienie szukania nowych pomysłów i rozwiązań, zwiększanie wiary i pewności siebie. Mentoring nie daje prostych rozwiązań. Nauczyciel powinien jedynie sugerować ewentualne możliwości, ale to podopieczny musi znaleźć odpowiednie rozwiązanie i zdecydować o jego zastosowaniu. *Powinien być osobą motywującą, spostrzegawczą, zdolną wesprzeć cele programu rozwojowego swojego ucznia, a jednocześnie umieć zadbać o zapewnienie odpowiednich warunków podopiecznemu. Powinien być dobrym nauczycielem, umiejącym doradzić i poinstruować, ale bez natrętnej ingerencji, pozwalającym podopiecznemu badać różne pomysły i wypróbować rozwiązania, nawet jeśli nie są one optymalne* [Kordziński, 2018, s. 136].

Bycie mentorem to nie tylko udzielanie wsparcia w postaci wiedzy, ale także podejmowanie działań rozwijających zdolności i umiejętności poznawcze ucznia, strategie myślenia i działania, a także praca na rzecz zwiększenia jego motywacji. Tylko w taki sposób ma on szansę odkryć swoje nieuświadomione kompetencje i przekroczyć barierę wewnętrznych oporów.

Dobry mentor to osoba obdarzona wieloma cechami, wśród których szczególnie niezbędne wydają się życzliwość (dostępność i otwartość dla swoich uczniów), umiejętność słuchania i wyrażania własnych myśli, wspierania, dzielenia się informacjami i udzielania ich, podejmowania decyzji, wytrwałość w dążeniu do celu (silne nastawienie motywacyjne), szczerą chęć dokonywania zmian, doskonalenia i pokonywania słabości, i, oczywiście, wywoływania autentycznego zaangażowania i współpracy.

Budowanie wewnętrznej motywacji do zmiany stanowi jeden z podstawowych filarów profilaktyki i resocjalizacji [za: Bonta, Andrews, 2016]. Proces mentoringu przebiega etapowo i każdy z tych etapów ma istotne znaczenie dla efektywności procesu i podejmowanych oddziaływań resocjalizacyjnych. W pierwszym z nich rolą mentora jest nawiązanie i utrzymanie silnej relacji z wychowankiem opartej na obopólnej sympatii i wzajemnym zrozumieniu. Mentor ma wówczas szansę na oszacowanie potrzeb i zasobów wychowanka i zadzierzgnięcie z wychowankiem nici przyjaźni, której podstawą są dobre relacje interpersonalne i wykazywanie empatii. Inicjowanie kontaktów oraz wywoływanie dyskusji prowadzącej do zdefiniowania i hierarchizacji możliwych do osiągnięcia przez podopiecznego celów resocjalizacyjnych to zadania, które winny stanowić wyzwanie dla mentora. Etap drugi charakteryzuje wspieranie i motywowanie wychowanka do podejmowania działań zmierzających do osiągnięcia wcześniej wyznaczonych celów. Mentor powinien skupić się na udzielaniu pomocy swojemu uczniowi, w czym powinien być przydatny własny autorytet zachęcający do naśladowania go. Na tym etapie mentor ma także możliwość korzystania z pomocy innych

wychowawców czy też specjalistów, jeżeli uzna, że jest to niezbędne dla powodzenia procesu zmiany i realizacji kolejnych celów. Etap trzeci polega na stopniowym wygaszaniu relacji i pozostawianiu wychowankowi coraz większej swobody i przestrzeni do wykazywania się samodzielnością oraz odpowiedzialnością za podejmowane decyzje. Wygaszanie emocji winno być następstwem rozmowy pomiędzy mentorem a jego uczniem, przeprowadzonej w atmosferze życzliwości i wzajemnego zrozumienia, przy jednoczesnym zapewnieniu o możliwości korzystania przez wychowanka ze wsparcia nie tylko mentora, a także innych osób czy też instytucji [za: Kupiec, 2019].

Mentoring może być jedną z metod pracy z niedostosowanymi społecznie pod warunkiem oparcia jej na pozytywnych i ciepłych relacjach pomiędzy wychowawcą/mentorem a wychowankiem/ucznikiem. Relacje te nie powinny jednak stanowić substytutu relacji, jakie winien mieć podopieczny ze swoimi rodzicami czy opiekunami. Wręcz przeciwnie, mentor powinien pomóc wychowankowi – na ile jest to możliwe – odbudować więzi łączące go z jego rodzicami. W sytuacji, gdy nie ma takiej szansy, wyposażyć go w kompetencje pozwalające na osiągnięcie emocjonalnej niezależności i samodzielności w dążeniu do zaspakajania własnych potrzeb w sposób zgodny z obowiązującymi w społeczeństwie normami i zasadami.

► Tutoring

* * *

Hubert nieustannie zaskakiwał mnie swoją kreatywnością. Jego fanpage jest pełen pomysłów i propozycji make-upu, które odpowiednio zaprezentowane w sieci mogłyby znaleźć sporo odbiorców. Warto wspomnieć o tym, że liczba obserwujących profil chłopca i tak jest imponująca. Zastanawiałem się, jak wykorzystać pasję podopiecznego i jego niewątpliwie zdolności dla jego rozwoju osobowego i ewentualnego pomysłu na aktywność poza ośrodkiem. Chłopiec często wspominał

o szkole wizażu i swoim marzeniu, którym jest uzyskanie kwalifikacji potwierdzających formalnie jego umiejętności. Szkoła dałaby mu także możliwość ich rozwoju. Po analizie internetowych ofert okazało się, że dla Huberta najlepszym rozwiązaniem byłoby ukończenie szkoły policealnej. Refleksja ta nie wzbudziła entuzjazmu w chłopcu, który zdał sobie nagle sprawę, że przed nim rysuje się konieczność podjęcia dalszej nauki po ukończeniu szkoły branżowej.

– Hubert! Po zawodówce będziesz miał zawód. Tak, wiem, że kucharzenie to nie jest to, co chcesz robić w życiu. By spełniać marzenia, musisz włożyć nieco wysiłku we własną edukację. Kończysz szkołę, 18 lat i wybierasz się do liceum. Już na tym poziomie możesz sprofilować się i wybrać liceum z rozszerzeniem w kierunku kosmetycznym lub po ukończeniu liceum podjąć naukę w szkole policealnej.

– Liceum? I to tak od nowa nauka? – Chłopiec wydawał się nieszczęśliwy.

– Hubert, chłopie. Co to za mina? Po zawodówce możesz rozpocząć naukę od klasy 2. To raptem dwa lata. Mało tego. Ucząc się w szkole dla dorosłych, realizujesz program usamodzielnienia i masz możliwość pobierania środków pieniężnych z racji dalszej edukacji. Nie są to jakieś potężne pieniądze, ale na czesne wystarczy. Resztę sobie dorobisz, pracując.

– No nie wiem. – Miałem wrażenie, że chłopiec nie do końca widzi rysowaną przeze mnie perspektywę.

– No tak. Ale ty mnie irytujesz. Za kilka miesięcy kończysz szkołę. Mam nadzieję, że zdobędziesz zawód, który pozwoli ci pójść do pracy. Tak, wiem. Nie chcesz być kucharzem, ale akurat w tej branży nie będziesz miał problemów ze znalezieniem pracy. Pewnie nie zarobisz potężnych pieniędzy na początek, ale i nie o to chodzi. Praca ma ci pozwolić na usamodzielnienie. Zapisujesz się do liceum dla dorosłych. Są licea, których oferta rozszerzenia programu przewiduje kosmetykę. Zapisując się do szkoły, otrzymujesz środki na kontynuację edukacji. To tyle, ile będziesz potrzebował na opłatę czesnego. Jak dobrze pójdzie,

to po dwóch latach będziesz na właściwej ścieżce. Łapiesz, chłopie? Dwa lata!

– A ja dam sobie radę? – Wątpliwości chłopca były jakby nieco mniejsze.

– Hubert, kto, jak nie ty? Hubert. Na początek zasuway do pana Konrada. Jest doradcą zawodowym. Powiedz mu, że chciałbyś, by pomógł ci znaleźć szkołę. Ustal, proszę, jakie wymagania musisz spełnić, by się do niej dostać. Upewnij się, czy wypełniasz zadania zapisane w programie usamodzielnienia. Porozmawiaj z opiekunem. Jasne?

Chłopiec kiwana głową.

– To do góry uszy, a tyłek sam ruszy. I nie zapomnij się u mnie zameldować za czas jakiś. I tylko pozytywne informacje – rzuciłem za wychowankiem, który właśnie zniknął za drzwiami.

* * *

Indywidualny rozwój potencjału ucznia i motywowanie go do aktywności w procesie uczenia się jest zadaniem tutora, nauczyciela, który podczas regularnych spotkań z uczniem w sposób celowy i ukierunkowany aktywizuje ucznia do pracy nad własnym rozwojem.

W literaturze przedmiotu opisującej metodę tutoringu można spotkać się ze stwierdzeniem, że tutorem jest *mentor korzystający z narzędzi coacha* [Traczyński, 2009, s. 34]. W „Słowniku pedagogicznym” W. Okonia tutor określany jest jako *wychowawca kilkusobowej grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią* [Okoń, 1981, s. 324]. Metodą tą określane jest indywidualne, odbywające się w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi spotkanie między tutorem (nauczycielem, opiekunem) a uczniem [za: Czekierda, Budzyński i in., 2009].

Istotą tutoringu jest *poszukiwanie sposobów skutecznego wspomagania ucznia w jego rozwoju, niezależnie od uwarunkowań podjętych jego predyspozycjami psychofizycznymi* [Nerwińska, 2010, s. 51]. Wymaga budowania relacji pomiędzy uczniami a nauczycielem

opartych na pedagogice dialogu personalnego, wywołania gotowości do uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczyciela, zaś u nauczycieli dodatkowo gotowości do wspierania uczniów. *Głównym celem i punktem odniesienia tego procesu jest poszanowanie godności człowieka poprzez akceptację drugiej osoby, co pomaga w skutecznej pracy indywidualnej z uczniem. Tutoring zatem to praca na mocnych stronach podopiecznego, której celem jest również odkrywanie jego talentu* [Sarnat-Ciastko, 2010, s. 404].

Dalekosiężnym celem tutoringu winno być zintegrowanie wszystkich środowisk odpowiedzialnych za proces edukacyjny, w tym szczególnie uczniów, rodziców i nauczycieli. Dlatego też od samego początku istotne jest to, by dbać o właściwy klimat społeczny oparty na szacunku oraz wzajemnej uwadze i akceptacji, a więc o wytworzenie *atmosfery sprzyjającej rozwojowi ucznia w jego indywidualności potrzeb i zainteresowań* [Kordziński, 2018, s. 119].

Tutor w swojej pracy posługuje się przykładem własnym, czerpiąc ze swojego doświadczenia. Organizując systematyczne spotkania z uczniem, omawia z nim realizację zleconych wcześniej zadań, inspirowuje i zachęca go do poszukiwania różnych rozwiązań pojawiających się problemów. Praca nauczyciela tutora *powinna przyjąć formę negocjacji podjętych z młodzieżą, których celem byłoby ustalenie kształtu wspólnej rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania u podopiecznych nawyków świadomego podejmowania decyzji, które dotyczą się ich własnego „Ja”* [Melosik, 2002, s. 78].

Proces tutoringu dzieli się na następujące etapy:

1. *poznanie podopiecznego (jego talentów, mocnych i słabych stron, preferowanych stylów uczenia się, wartości, planów życiowych);*
2. *wspólne wyznaczanie celów edukacyjnych i zaplanowanie działań niezbędnych do ich osiągnięcia;*
3. *realizację przyjętego planu współpracy;*
4. *podsumowanie efektów współpracy tutorskiej* [Kordziński, 2018, s. 120].

Tutor winien być przewodnikiem ucznia w procesie uczenia się, wspierać go w pogłębianiu jego pasji i zainteresowań. Wsparcie wymaga umiejętnego zadawania pytań, których celem jest wejście ucznia na poziom poszukiwania i identyfikacji właściwych kontekstów rozwiązywanych problemów oraz otwarcie go na jego własne możliwości, a także dokonywania samooceny własnego potencjału rozwojowego i efektywności podejmowanych działań.

Nauczyciel pracujący z uczniem, udzielając mu przyjaznych informacji zwrotnych, ułatwia mu osiągnięcie zakładanych rezultatów. W trakcie przekazywania tych informacji konieczne jest unikanie porównywania podopiecznego z innymi, wielokrotnego powtarzania zarzutów i formułowania przyczyn uzyskiwanych efektów działań. Nie należy używać kategoriycznych pojęć typu „zawsze”, „nigdy” itp. oraz stosować złośliwości, sarkazmu i wzmacniania słów negatywnymi gestami lub grymasami. Uczeń przede wszystkim powinien otrzymać informację dotyczącą tego, co zrobił dobrze, a co należy poprawić i jak to zrobić oraz jak dalej się rozwijać. Mając świadomość tego, że nikt nie lubi być oceniany, warto zacząć od stwierdzeń pozytywnych, konkretnych, eksponujących potrzebę zmiany, proponować różne alternatywy (bez narzucania i decydowania za ucznia), unikając przy tym wartościowania i wyrażania własnych opinii czy poglądów, stosując parafrazowanie, klaryfikowanie i odzwierciedlanie (techniki skutecznego słuchania) [za: Kordziński, 2018].

Efektami wprowadzenia tutoringu do szkoły winny być:

1. *zwiększenie poczucia bezpieczeństwa psychicznego uczniów i nauczycieli oraz zmniejszenie poziomu zachowań agresywnych w szkole,*
2. *rozwój zawodowy nauczycieli, zapobieganie wypaleniu zawodowemu,*
3. *zmiany w prawach uczniów. U uczniów odnotowuje się wzrost:*
 - *samodzielności i odpowiedzialności (w tym za proces własnej edukacji),*
 - *zdolności do podejmowania decyzji,*

- *systematyczności, samodyscypliny i umiejętności planowania zajęć,*
- *umiejętności wyboru drogi życiowej i budowania planów życiowych,*
- *umiejętności realizowania przyjętych planów i pokonywania trudności,*
- *umiejętności samodzielnego uczenia się (również wyboru i oceny źródła informacji),*
- *samoakceptacji i poczucia własnej wartości,*
- *otwartości i życzliwości dla innych oraz wzrost poziomu zaufania,*
- *odwagi w formułowaniu i głoszeniu własnych poglądów,*
- *umiejętności twórczego samodzielnego myślenia,*
- *tolerancji (akceptacji dla innych zachowań i poglądów),*
- *umiejętności zgodnej współpracy (pracy w grupie),*
- *wrażliwości na losy innych i odpowiedzialności z tym związanej [Nerwińska, 2010, s. 54].*

Postulat zwiększenia stopnia indywidualizacji wymagań edukacyjnych, dążenie do uwzględnienia w procesie kształcenia i wychowania potencjału ucznia, jego możliwości i zdolności pozwala zakładać, że tutoring – jako metoda zindywidualizowanych oddziaływań edukacyjnych – będzie stawał się coraz bardziej powszechnie stosowany, a wśród nauczycieli pojawi się potrzeba posługiwania się technikami i narzędziami diagnozy i wspierania uczniów. Wydaje się, że wykorzystywanie tej metody nie ma specjalnych ograniczeń i z powodzeniem można zastosować ją także w pracy z uczniami z problemami wychowawczymi. Wyzwania przyszłości każą już dziś zadbać o to, by postulat wdrażania ucznia do uczenia się przez całe życie stał się formalnym zadaniem realizowanym przez szkoły i placówki. Przeniesienie odpowiedzialności za własne uczenie się na ucznia, przy jednoczesnym wspieraniu jego wysiłków i rozwijaniu jego potencjału, jest dziś jednym z najważniejszych zadań stojących przed każdym nauczycielem i wychowawcą.

Zobowiązanie do zmiany

* * *

Mój nocny dyżur często obfituje w „nocne Polaków rozmowy”. Z reguły chłopcy przychodzą, bo nie mogą usnąć. Czasami po to, by wyjaśnić jakieś interesujące ich kwestie, najczęściej, gdy nie są zadowoleni z odpowiedzi uzyskanych od wychowawców lub próbują „obejść” ich decyzje, szukając wsparcia dyrektora. Zdarza się także, że nie są w stanie uporać się sami z nurtującym ich problemem i potrzebują wygadać się przed kimś. Cenię sobie szczególnie takie rozmowy, bo świadczą one o tym, że chłopcy mają do mnie zaufanie.

– Dyrektorze, czy możemy pogadać? – Usłyszałem.

Spojrzałem w kierunku drzwi, w których stał Hubert.

– Hubert! Jest po 23.00. To już pora na sen. Rozumiem więc, że to ważne i nie może poczekać? – spytałem, patrząc na zegarek.

– Wołałbym nie czekać. I tak nie mogę spać – dodał, patrząc proszącym wzrokiem.

– Siadaj. Zamieniam się w słuch.

– Dyrektorze, czytał pan na pewno notatkę. To kolejna. I ja naprawdę nie chcę więcej przypałów, a one ciągle się zdarzają. Cały czas coś się dzieje i mnie się dostaje. Mam tego dość. Chciałbym, żeby to się skończyło. Żeby się ode mnie wszyscy odczepili.

– Hubercie, czytałem notatkę. I zgadzam się z tobą, że za dużo tych notatek ostatnimi czasy. Widzę, że kosztuje cię to dużo emocji. Czy mógłbyś mi powiedzieć, co chciałbyś, żeby się skończyło?

– Nie chcę więcej gróźb o wywózce – wystrzelił.

– Rozumiem. Jak myślisz, z jakiego powodu pojawiają się słowa o wywózce? – spytałem, lustrując wzrokiem swojego wychowanka.

Wychowanek spojrzał na mnie. Widać było, że chłopiec walczy ze sobą. Jego pozycja socjometryczna w placówce jest wysoka i Hubert dużo pracował na wizerunek twardziela, który ma w nosie regulamin czy też normy i zasady oficjalnie obowiązujące w ośrodku.

– Pewnie z powodu mojego zachowania... – Jego głos brzmiał jakby nieco ciszej.

– Chciałbym, żebyś mi powiedział, co twoim zdaniem w twoim zachowaniu jest nie ok, że słyszysz informacje o wywóźce?

– Wychowawcy czepiają się mnie o wszystko, co robię. Cokolwiek bym nie zrobił, słyszę, że jest źle. Na dodatek od mamy słyszę, że ona martwi się o mnie i boi się, że źle skończę. Nie chcę jej dostarczać problemów, bo tych, co ma, jest wystarczająco dużo. To wszystko mnie strasznie stresuje.

– Jak myślisz, co ty mógłbyś zrobić w tej sytuacji? – spytałem.

– Pewnie powinienem zmienić swoje zachowanie, tylko nie wiem, jak. – Usłyszałem.

– Pomyślmy razem. Kiedy najczęściej słyszysz od wychowawcy, że nie podoba mu się twoje zachowanie?

Przez chwilę zapadła cisza. Nie ponaglałem Huberta do odpowiedzi, czekając cierpliwie, dając mu bezpieczny czas na zastanowienie się.

– Nooo, pewnie wtedy, kiedy się z nimi kłócę. Strasznie mnie wkurzają, że ciągle chcą, by było tak, jak oni mówią. Nie słuchają mnie. Nie liczą się moje potrzeby, tylko ich.

– Czy próbowałeś kiedykolwiek w inny sposób, niż kłócąc się, dojść do porozumienia z wychowawcą? Zupewnie dobrze radzisz sobie, rozmawiając ze mną. Spokojnie i rzeczowo tłumaczysz mi, na czym polega twój problem. Jak ci jest w takiej rozmowie ze mną?

– Nie najgorzej – stwierdził wychowanek.

– Czy mógłbyś w podobny sposób prowadzić rozmowę z innym wychowawcą?

Hubert przez dłuższą chwilę patrzył na mnie, zastanawiając się nad odpowiedzią.

– No dobra. Spróbuję, ale pewnie i tak się nie uda. I tak nie będą mnie słuchali.

– Rozumiem twoje obawy. Tym bardziej chciałbym z tobą porozmawiać po twoim spotkaniu z wychowawcą. Czy możemy się już teraz umówić na takie spotkanie?

Chłopiec pokiwał głową.

* * *

Opis metody dialogu motywującego został przedstawiony w 1983 r. przez W.R. Millera, który na podstawie swoich doświadczeń z pracy z osobami uzależnionymi zwrócił uwagę na konieczność specyficznej formuły komunikowania się (porozumiewania) z tymi, którzy nie wykazują zainteresowania otrzymaniem pomocy, dokonaniem zmiany swoich postaw oraz uczestnictwem w terapii, pomimo obiektywnie negatywnych konsekwencji swojego nałogu. Istotą metody jest nawiązanie rozmowy (dialogu), której celem jest poszukiwanie, wypuklenie w człowieku oraz *nadanie znaczenia wewnętrznej motywacji do zmiany, tworzącej punkt wyjścia zmian zachowań, a nie dyrektywne nawiązywanie do motywacji zewnętrznej* [Holka-Pokorska, Murawiec, 2013, s. 53].

Celem prowadzonej rozmowy jest stworzenie sprzyjającej atmosfery interpersonalnej, pozwalającej osobie na podjęcie przez nią decyzji dotyczącej zmiany, uruchomienia jej własnej motywacji i zasobów pozwalających na przezwycięzenie ambiwalencji w kierunku rozwoju. *Dialog motywujący to oparty na współpracy styl rozmowy, służący umocnieniu u osoby jej własnej motywacji i zobowiązania do zmiany* [Miller, Rollnick, 2014, s. 32]. Stan ambiwalencji wobec zmiany jest stanem naturalnym, przeżywanym przez każdego człowieka, z którym z reguły dajemy sobie radę. Niemniej jednak w sytuacji utrzymywania się go przez zbyt długi czas możliwe jest pojawienie się swoistego impasu i braku otwartości na zmiany. Wówczas niezbędna jest ingerencja, której charakterystyczną cechą jest skoncentrowanie się na osobie i pomoc jej w pracy nad zmianą niekorzystnych zachowań, rozwijanie i wzmacnianie wewnętrznej motywacji [za: Adamczyk-Zientara, Jaraczewska, 2015].

Dialog motywujący jest metodą pracy dla osoby i z osobą. Zakłada, iż każdy z nas jest niekwestionowanym ekspertem we własnym zakresie. Uznaje, że ingerencja terapeuty jest raczej partnerską rozmową wyczuloną na potrzeby osoby, z którą ten dialog jest prowadzony. Partnerski charakter dialogu motywacyjnego wymaga:

- akceptacji – uznania osobowej wartości człowieka, empatycznego zrozumienia, poszanowania autonomii i dowartościowania (potwierdzenia) jego mocnych stron i starań;
- współczucia – aktywnego wspierania, respektowania potrzeb jednostki;
- wywoływania – wydobywania zasobów, potencjału osoby, wzmacniania motywacji;
- współpracy – stymulowania do podnoszenia wewnętrznej motywacji, przezwycięzania ambiwalencji i oporu [za: Miller, Rollnick, 2014].

Jest niczym innym jak:

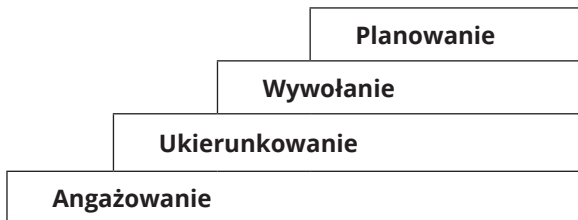
- *szczególną formą konwersacji na temat zmiany (doradztwem, terapią, konsultacją, metodą komunikacji),*
- *rodzajem współpracy, honorującym autonomię jednostki, a nie podejściem ekspert – uczeń,*
- *poszukiwaniem własnej motywacji oraz zobowiązań pacjenta (klienta) do zmiany zachowań [Holka-Pokorska, Murawiec, 2013, s. 55].*

Dialog motywujący jest metodą mającą na celu wywoływanie w człowieku stanu ambiwalencji, *czyli poczucia ścierania się ze sobą dwóch przeciwstawnych tendencji (do wprowadzania i unikania zmiany), oraz pomagania im w rozstrzygnięciu jej na korzyść motywacji do samodoskonalenia* [Kupiec, 2019, s. 192]. Wymaga stosowania takich technik, które nie będą miały charakteru manipulacji, a faktycznie będą wywoływały wewnętrzną potrzebę zmiany własnego zachowania. Stanowi metodę podążania za podopiecznym, co oznacza, że nie prowadzimy rozmowy według ustalonego wcześniej schematu, wykorzystując potencjał trwającej rozmowy.

Ta forma dialogu jest procesem, którego poszczególne elementy przebiegają jeden za drugim i powtarzają się. Każdy późniejszy element tego procesu *nadbudowuje się na tym, który został uruchomiony wcześniej, i nadal przebiega na niższym poziomie jako jego podstawa. W toku rozmowy lub pracy klinicznej można także skakać po schodach*

w dół i w górę, powracając do wcześniejszego kroku wymagającego ponownej uwagi [Miller, Rollnick, 2014, s. 50].

Rysunek 6. Elementy procesu w DM



Źródło: [Miller, Rollnick, 2014, s. 51].

Każda relacja pomiędzy ludźmi wymaga fazy angażowania, to jest nawiązania kontaktu i wyzwolenia relacji roboczej, stanowiących o terapeutycznym zaangażowaniu się, będącego podstawą dla wszystkiego, co nastąpi potem. Prowadzi do skupienia się na określonych celach. Ukierunkowywanie wymaga koncentrowania rozmowy na celach i podtrzymywania jej, dąży się tym samym do istoty zmiany. Cele mogą podlegać sformalizowaniu w postaci określenia planu zmiany. Ma on służyć określeniu punktu (horyzontu), do którego zamierzamy podążać. Gdy punkt ten staje się przedmiotem uwagi, dialog motywacyjny wymaga wydobycia motywacji do zmiany i ukierunkowania na określoną zmianę. Polega to na skłonieniu osoby do opowiedzenia się za argumentami określonymi i wyrażonymi przez siebie. Na tym poziomie dialog motywacyjny *ma w zamierzeniu umocnić osobistą motywację i zobowiązanie do osiągnięcia konkretnego celu przez wydobywanie oraz zbadanie u osoby jej własnych powodów do zmiany w atmosferze akceptacji i współczucia* [Miller, Rollnick, 2014, s. 54]. Po osiągnięciu przez pacjenta poziomu motywacji niezbędnej dla gotowości podjęcia działań zmierzających do zmiany następuje etap planowania, który obejmuje zarówno zobowiązanie, jak i sformułowanie konkretnego planu działania. Planowanie jest niczym innym, jak swoistego rodzaju

sprzęgłem przenoszącym napęd na język zmiany [Miller, Rollnick, 2014, s. 55], które ukierunkowuje aktywność jednostki, pozostawiając jej jednocześnie prawo do modyfikowania planów i poszukiwania rozwiązań bardziej korzystnych i efektywnych oraz bardziej odpowiadających na potrzeby z jej punktu widzenia.

Dialog motywujący musi odbywać się w atmosferze wzajemnego zaangażowania, ukierunkowywania, wywoływania i planowania, co wymaga od terapeuty umiejętności pozwalających na prawidłowy przebieg dialogu. Jedną z takich umiejętności jest posługiwanie się językiem ułatwiającym wywoływanie i podtrzymywanie woli zmiany. Językiem zmiany musi posługiwać się zarówno terapeuta, jak i jego pacjent. Język ten musi wyrażać:

- pragnienie zmiany – wypowiedzi świadczące o odczuwaniu potrzeb, pragnień, marzeń itp.;
- powody – wypowiedzi wskazujące przyczyny skłaniające do zmiany;
- potrzeby – wypowiedzi podkreślające pilną potrzebę zmiany;
- zdolność do zmiany – wypowiedzi wskazujące na możliwości, zasoby, umiejętności pomocne w osiągnięciu celu;
- zobowiązanie – wypowiedzi wyrażające zobowiązanie się do zmiany;
- aktywizację – wypowiedzi przemawiające za wystąpieniem motywacji do działania;
- podjęcie kroków – wypowiedzi świadczące o podjęciu określonych działań [za: Mrozowska, 2015].

Umiejętności komunikacyjne terapeuty wymagają: zadawania pytań otwartych, zachęcających do zastanowienia się i rozwijania myśli przez partnera dialogu, dowartościowywania, tj. koncentrowania się na mocnych stronach, wysiłkach i zasobach osób, słuchania odzwierciedlonego w postaci pogłębiania zrozumienia, pomagania w wyjaśnieniu, aktywnego słuchania, podsumowywania wypowiedzi w formie skondensowanej oraz udzielania informacji i rad, przy

jednoczesnym unikaniu dyrektywnego, eksperckiego moralizowania [za: Miller, Rollnick, 2014].

Dialog motywujący wykorzystywany jest w pracy zarówno z osobami dorosłymi, jak i nieletnimi. Warto zatem pamiętać, iż prowadzenie go w pracy z nastolatkami wymaga zrozumienia świata ludzi młodych, który opiera się na wartościach odmiennych od wartości dorosłych. Młodzi ludzie mają duże obawy związane z ocenami, brakiem zrozumienia czy też potępieniem lub bagatelizowaniem ich problemów ze strony osób dorosłych. Poddawani eksperckiemu traktowaniu stają się nieufni i ostrożni w relacjach interpersonalnych z dorosłymi, często obawiając się sankcji z ich strony. Takie podejście do relacji z dorosłymi nie zachęca do szukania współpracy, szczególnie w kontekście ewentualnej zmiany. *Młodzi ludzie są szczególnie wrażliwi na krytykę, ocenę i odrzucenie. Bardzo ważne jest dla nich poczucie niezależności, autonomia. Jednocześnie pragną być akceptowani. Dlatego w sytuacji, gdy zmuszani są przez rodziców czy szkołę do zmiany swojego postępowania, czują złość i wyrażają bunt, co znacznie utrudnia współpracę i skuteczną pomoc* [Mrozowska, 2015, s. 19]. Dlatego też terapeuci w rozmowie z młodymi ludźmi w dialogu motywacyjnym muszą koncentrować się na zasobach i potencjałach swoich rozmówców, bo tylko wtedy mają szansę na zmianę w ich postawach i zachowaniach.

Wskazywanie gotowych rozwiązań, eksperckie traktowanie wychowanka, nieokazywanie mu zatem podmiotowości i partnerstwa najprawdopodobniej spowoduje odrzucenie chęci wejścia w relację interpersonalną opartą na dialogu motywacyjnym, zniechęci do współpracy. Wychowanek nadal podtrzymywać będzie argumenty utwierdzające go w przekonaniu o braku potrzeby zmiany. Efekt zamierzony przez terapeutę będzie więc zgoła odmienny od planowanego i spowoduje oddalenie się młodego człowieka od korekty zachowania.

Dialog motywujący *to nie tylko postawa życzliwości w stosunku do ludzi* [Miller, Rollnick, 2014, s. 62]. Terapeuta prowadzący rozmowę podczas dialogu motywującego:

- *nie poucza, nie moralizuje, nie ocenia,*
- *nie konfrontuje,*
- *unika wchodzenia w spór, nie krytykuje,*
- *nie udowadnia swoich racji,*
- *nie przekonuje młodego człowieka o istnieniu problemu i potrzebie zmiany,*
- *nie udziela rad i nie narzuca rozwiązań problemu, jeśli nie został o to poproszony [Mrozowska, 2015, s. 21].*

Chcąc w sposób świadomy zmieniać zachowanie drugiego człowieka, trzeba prowadzić dialog motywujący w taki sposób, by motywowana osoba miała poczucie kontroli, autonomii w działaniu i dokonywanych wyborach. Nie jest sposobem wpływania na ludzi, aby robili to, czego od nich chcemy [za: Miller, Rollnick, 2014]. W trakcie pracy metodą dialogu motywacyjnego terapeuta:

- *chce i stara się zrozumieć perspektywę ucznia,*
- *występuje w roli dorosłego i specjalisty – jednak nie w roli wszytkowiedzącego eksperta,*
- *informuje i edukuje młodego człowieka w atmosferze szacunku i współpracy,*
- *oszczędza czas (nie traci czasu na nasilanie „oporu”, rozdźwięku w relacji), aktywnie słucha i angażuje ucznia,*
- *koncentruje się na wypowiedziach, które przybliżają ucznia do zmiany – wywołuje i rozwija język zmiany,*
- *wierzy w potencjał młodego człowieka, wydobywa jego zasoby, tym samym rozwijając poczucie samoskuteczności ucznia, przez co rośnie jego zaangażowanie i wewnętrzna motywacja do działania [Mrozowska, 2015, s. 21].*

Zastosowanie dialogu motywującego jest bardzo szerokie. Jego skuteczność w wielu obszarach pracy z drugim człowiekiem jest udowodniona i potwierdzona w różnorodnych badaniach ewaluacyjnych. Stosowany jest w służbie zdrowia, resocjalizacji, pomocy psychologicznej, doradztwie zawodowym, terapii, coachingu, edukacji, aktywizacji społecznej i zawodowej i in. Daje możliwość przeżycia

autorefleksji, uczy konstruktywnego rozwiązywania problemów, zbliża i pozwala na budowanie więzi interpersonalnych. Jest metodą wspierającą stosowanie innych metod w pracy z drugim człowiekiem, zmierzającą do zmiany jego zachowania i postaw. W pracy z niedostosowanymi społecznie dialog motywacyjny jest także zalecaną metodą [za: Węgliński, 2014; Opora, 2010a], podczas której szczególnie istotne jest przestrzeganie zasad dotyczących uznania partnerstwa (równorzędności) osób uczestniczących w prowadzonej rozmowie, akceptacji wyrażonej w aprobacie dla człowieczeństwa wobec każdego, niezależnie od czynu, który popełnił, empatycznego rozumienia, poszanowania autonomii, rozpoznawania i wzmacniania mocnych stron i wkładanego wysiłku, a także kierowania się potrzebami wychowanka i koncentrowania się na jego samodoskonaleniu [za: Kupiec, 2019].

Zadaniem wychowawcy pracującego metodą dialogu motywującego jest w pierwszej kolejności rozpoznanie gotowości wychowanka do zmiany, poznanie posiadanego przez niego planu umożliwiającego wprowadzenie jej (w sytuacji braku takiego planu pomoc w jego skonstruowaniu) i śledzenie procesu jego realizacji. Wzmacnianie wytrwałości i konsekwencji wychowanka przy wprowadzaniu zmiany wymaga od wychowawcy dostrzegania odnoszonych przez podopiecznego sukcesów i podkreślenia ich (nawet tych najdrobniejszych). Bez zaangażowania i motywacji trudno oczekiwać od tej metody efektów, które mogą pozwolić wychowankowi na zmianę dewiacyjnej tożsamości, a w jej konsekwencji przebudowę wewnętrznego obrazu samego siebie, dostrzeżenie potrzeby i możliwości zmiany odgrywanych ról społecznych.

2. Metody oparte na relacji z sytuacją wychowawczą

*Niekiedy rodzice nie chcą wiedzieć tego,
co wiedzą – i widzieć, tego co widzą.*

Janusz Korczak

Uczący wpływ sytuacji, obok uczącego wpływu osób wychowujących, jest kolejną grupą metod wychowawczych wykorzystywanych w procesie resocjalizacji osób nieprzystosowanych społecznie. Rolą wychowawcy w zakresie tych metod jest przede wszystkim *emocjonalne mobilizowanie i podtrzymywanie aktywności wychowanka* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 332], a więc takie manipulowanie sytuacjami wychowawczymi i ich poszczególnymi elementami, by móc osiągnąć zakładane cele resocjalizacyjne.

Taka organizacja metod pracy ma na służyć:

- *wprowadzaniu zmian do istniejących sytuacji tak, aby ich wpływ na wychowanka był zgodny z życzeniami wychowawcy;*
- *utrzymywaniu tych elementów sytuacji, które wywierają oczekiwany wpływ na podopiecznego;*

- *wprowadzaniu i utrzymywaniu takich zmian sytuacji, które eliminują niepożądany wpływ na wychowanka;*
- *organizowaniu odpowiednich, nowych sytuacji, w zależności od potrzeb wyznaczonych przez zadania resocjalizacji [Górski, 1985, s. 159].*

Stosowanie metod sytuacyjnych ma na celu likwidowanie przyczyn wykolejenia społecznego i, poprzez wywoływanie określonych zmian w zachowaniu, postawach i systemach wartości, dokonywanie modyfikacji w osobowości wychowanka i utrwalanie oczekiwanej, pozytywnej zmiany i efektów podejmowanych działań resocjalizacyjnych. Praktykowanie tych metod wymaga istnienia między wychowawcą a wychowankiem pozytywnych relacji interpersonalnych, sprzyjających wspólnemu podejmowaniu określonych działań, posiadania przez wychowawcę umiejętności związanych z wywoływaniem motywacji do aktywności wychowanka na bazie jego aktualnych zdolności i potrzeb oraz wykorzystywania otoczenia społecznego, mającego wpływ na funkcjonowanie wychowanka, przez co modyfikowanie i kształtowanie istniejących norm postępowania wyznawanych przez podopiecznego [za: Muszyński, 1965].

Organizowanie doświadczeń uczących

* * *

Za zupełnie normalne uznaję, że wśród członków społeczeństwa są osoby o introwertycznej czy też ekstrawertycznej osobowości. Niezależnie od typu osobowego i jedni, i drudzy ludzie mają szansę na normalne funkcjonowanie w społeczeństwie, jak też prawo do osiągnięcia w nim indywidualnego sukcesu.

Hubert jest osobą, która raczej najlepiej czuje się we własnym towarzystwie. W relacjach z innymi zachowuje się powściągliwie, nie lubi tłumów, a jeszcze bardziej eksponować swojej osoby na jego tle.

Nie oczekuję od wychowanka, by był duszą towarzystwa. Znając jednak jego plany zawodowe, uważam, że warto, by posiadał umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji z innymi osobami, przyszłymi odbiorcami jego usług.

– Hubert, od pewnego czasu słyszę, że chcielibyście mieć większy wpływ na jadłospis. Podobno jedzenie jest monotonne – rzuciłem w kierunku chłopca, wskazując mu jednocześnie miejsce do spoczynku.

– Ja tam nie narzekam – odpowiedział wychowanek znudzone głosem.

– Ty może i nie, ale inni tak. Oczekuję propozycji.

– Wawco, ale mnie tam jest to obojętne. Jedzenie jest ok. Niech ci, co narzekają, sami się określą, czego chcą. – Chłopiec wyraźnie irytował się, nie rozumiejąc moich intencji.

– Hubert, spokojnie. Nie mam do ciebie pretensji, do innych też nie. Ale muszę poznać oczekiwania, żeby móc cokolwiek zmienić, a narzekania bez konkretów niewiele mi pomagają.

– No, a co ja mam z tym wspólnego? – zapytał, nadal nie wiedząc, o co mi chodzi.

– A dużo. – Uśmiechnąłem się. – Proszę cię o pomoc, bo przecież ty doskonale wiesz, jak ważne jest to, by znać potrzeby rynku i móc na nie pozytywnie odpowiedzieć. Przecież w przyszłości będziesz musiał znać nie tylko najnowsze trendy w wizażu, ale także potrzeby swoich potencjalnych klientów. Zgadza się? – spytałem.

– No, niby tak. – Chłopiec zaczynał być nieco bardziej spokojny, choć jego postawa ciała nadal wskazywała na dręczące go napięcie.

– Chciałbym, byś przeprowadził wśród chłopców sondaż żywieniowy. Weź kartkę, długopis i przejdź proszę od sypialni do sypialni i zorientuj się, co mógłbym zmienić, by ustały narzekania. Zastrzegam, że to ma być dla mnie wskazówka. Oprócz waszych potrzeb są jeszcze przepisy, które regulują sposób żywienia zbiorowego w takich instytucjach jak nasza. Jasne?

– Ale dlaczego ja? Niech to zrobi któryś z narzekających. Ja nie narzekam. – Chłopiec nadal się bronił, choć wyczułem, że jego opór nieco zelżał.

– Hubert, już ci powiedziałem, dlaczego ty. Nie jesteś bezpośrednio zainteresowany zmianą żywienia, ale musisz nauczyć się słuchać innych i zachęcać ich do wyrażania własnych potrzeb. Wierzę, że takie nowe doświadczenie pozwoli ci przećwiczyć słuchanie innych, by móc odpowiedzieć pozytywnie na ich oczekiwania. Dlatego ciebie proszę, Hubercie. Nikogo innego, tylko ciebie, bo jestem przekonany, że wywiążesz się z tego zadania dobrze, a przy okazji zrobisz coś dla siebie. Chłopaki będą ci wdzięczni za potencjalną zmianę, a ja za pomoc.

– Ok. Postaram się – odpowiedział, wstając, choć chyba nie do końca przekonany, co do słuszności mojego wyводу.

Godzinę później, uśmiechnięty, stał z kartką wypełnionego zapiskami papieru.

– Było super. Mogę robić za ankietera. A teraz na kebaba – skwitował, wręczając mi efekt swojej aktywności.

* * *

Organizowanie doświadczeń uczących *należy do grupy metod sytuacyjnych, w których wykorzystuje się naturalne lub specjalnie organizowane sytuacje do utrwalenia wywołanych uprzednio i pożądanых zmian zachowania wychowanka. Organizacja doświadczeń polega na stwarzaniu takich sytuacji, które stanowią dla nieletniego źródło nagród w przypadku pozytywnych zachowań oraz źródło kar, jeżeli zachowania te są negatywne* [Kalinowski, 2008, s. 245]. Cechą charakterystyczną tej metody jest nieodzowność odczuwania kar i nagród jako naturalnej konsekwencji określonych zachowań podopiecznych w sytuacjach, które stanowią źródło tych konsekwencji. Zadaniem wychowawcy jest zaprojektowanie i zorganizowanie sytuacji stanowiących możliwość doświadczenia bezpośrednio przez wychowanka skutków dokonywanych przez niego wyborów i podejmowanych decyzji.

Przyjemne i nieprzyjemne konsekwencje w organizowanych sytuacjach występują naturalnie, bez ingerencji wychowawcy, który nie jest ich dysponentem. Skutki postępowania mogą pochodzić z otoczenia społecznego wychowanka, a więc reakcji członków grupy rówieśniczej lub innych osób, z którymi wychowanek się liczy. Warto zadbać więc o to, by osobami ważnymi z punktu widzenia kar i nagród stali się także wychowawcy, których aprobata w postaci zadowolenia, pochwały lub nawet dostrzeżenia starań wychowanka może być źródłem satysfakcji (nagrody) i odwrotnie: smutek wychowawcy, jego żal i dezaprobata wyrażona wobec negatywnych zachowań mogą być odbierane jako kara.

Stosowanie metody organizowania doświadczeń uczących wymaga przestrzegania określonej procedury:

- *posługując się metodą organizowania doświadczeń wychowawca, przede wszystkim, musi ustalić, jakie niepożądane zachowania podopiecznych istnieją lub mogą się pojawić w sytuacjach wychowawczych (pasywa) oraz jakie zachowania pożądane należy wywołać bądź też już istnieją i trzeba je utrwalić (aktywa);*
- *powinno się ustalić aktualnie odczuwane przez wychowanków potrzeby, których zaspokojeniem lub udaremnieniem mogą oni być nagradzani albo karani;*
- *następnie należy opracować zasady i normy, które będą regulować życie danej społeczności wychowanków i wprowadzać je do poszczególnych sytuacji wychowawczych. Będą one stanowić podstawę działania naturalnych, a więc wynikających z sytuacji nagród i sankcji;*
- *ostatnim etapem jest dopilnowanie przez wychowawcę, aby wprowadzane zasady były stosowane demokratycznie, tj. jednako w obec każdego członka danej społeczności, z wychowawcą włącznie [Muszyński, 1965, s. 212].*

Wprowadzanie tej metody nie może odbywać się w sposób autokratyczny, lecz przy udziale całej społeczności placówki i akceptacji przez nią norm i zasad w niej przyjętych. *W przeciwnym razie normy*

mogą zostać odrzucone przez wychowanków lub potraktowane przez nich zewnątrznie, w wyniku czego podopieczni nie zechcą ich przestrzegać, lecz będą poszukiwać sposobów bezkarnego omijania narzuconych (choć może słusznych) zasad [Górski, 1985, s. 161].

Organizowanie nowych doświadczeń może odbywać się także na drodze zlecenia wychowankom ustalonych zadań, które z jednej strony będą wywoływały odpowiednie, tj. wychowawczo kształcące zachowania, lub też z drugiej strony powodujące określone problemy, które mogą być przez wychowanka rozwiązywane, stając się dla niego źródłem satysfakcji (nagradzających następstw). Zadania nie mogą przerastać możliwości wychowanków, winny jednak być na granicy ich możliwości i potencjału, co maksymalnie zwiększa pozytywne reakcje i utrwalanie się oczekiwanych społecznie postaw. Takie efekty są skutkiem realizacji potrzeby samourzeczywistnienia.

Oddziaływanie dyscyplinujące (nagradzanie i karanie wychowawcze)

* * *

– Nie zgadzam się, Hubert. Nie zgadzam się na takie zachowanie – powiedziałem, patrząc chłopcu prosto w oczy.

– Ale wawco, to nie ja zacząłem. Ciekawy jestem, co by wawca zrobił, gdyby był na moim miejscu. – Hubert usiłował się bronić.

Chłopiec stał przede mną w kilka minut po tym, jak próbował wymierzyć sprawiedliwość koledze za pomocą pięści. Nie miał dzisiaj dobrego dnia. Od samego rana zdążył wejść w konflikt werbalny z kilkoma chłopcami. Nic mu nie odpowiadało. Dyżur, który miał realizować na ośrodkowej stołówce, zadbanie o czystość w pokoju, w którym to jego łóżko wyglądało jak po przejściu huraganu, punktualne stawienie się na zbiórce. Wszystkie standardowe czynności wykonywane

przez wychowanków dla Huberta dzisiaj stanowiły problem i przyczynę głośnego okazywania niechęci kierowanej do wszystkich, którzy znaleźli się w bezpośrednim otoczeniu chłopca. Jego zachowanie okazało się na tyle męczące, że wzbudził irytację pozostałych stojących na zbiórce, na których reakcje nie trzeba było długo czekać.

– Uspokój się, frajerze – te słowa padły od jednego z chłopaków.

Reakcja Huberta była zaskakująca. Chłopiec nie przejawiał agresji, a agresji fizycznej tym bardziej. Stąd zapewne wzięła się opóźniona reakcja wychowawcy, który zaskoczony nie zdążył powstrzymać Huberta rzucającego się z pięściami na tego, kto wyraził obelgę.

– Hubert. – Mój głos był stanowczy i twardy. – Rozumiem, że załolalo cię określenie, które usłyszałeś. I nie da się tych słów w żaden sposób wyjaśnić. Co nie zmienia faktu, że twoja reakcja była niewspółmierna i nic nie uzasadnia tego, że zamiast argumentów użyłeś pięści.

– Ale... – Hubert nie dawał za wygraną.

– Nie, Hubert. Nie i jeszcze raz nie. Wyzywający poniesie konsekwencje. Ale ty, Hubercie, poniesiesz je również i nic nie jest w stanie usprawiedliwić faktu, że użyłeś siły fizycznej. Znasz mnie. Nie akceptuję takiego zachowania i doskonale o tym wiesz.

Chłopiec spuścił głowę i nie próbował już nic więcej powiedzieć.

– Hubert. Milczenie nie jest rozwiązaniem sytuacji. Czy wiesz, że źle zrobiłeś?

Kiwnięcie głowy oznaczało potwierdzenie.

– Chciałbym usłyszeć, Hubert. Nie tylko zobaczyć. Co masz do powiedzenia?

– Źle zrobiłem. Ale...

– Hubert, nie ma „ale” – przerwałem. – Co masz do powiedzenia? – powtórzyłem pytanie.

– Przepraszam. Nie powtórzy się to więcej. – Głos chłopca cicho rozległ się w moim gabinecie.

– Hubert, rozumiesz, że poniesiesz konsekwencje swojego zachowania?

– Tak. Czy mogę coś zaproponować? – Trochę nieoczekiwanie usłyszałem pytanie.

Spojrzałem pytająco na chłopca.

– Tak?

– Proponuję, bym za karę mógł pełnić dyżur na stołówce do końca tygodnia. Poza kolejnością.

Przez chwilę zastanawiałem się. No cóż, dyżur stołówkowy to jeden z tych bardziej zniechęconych przez chłopaków. Zawsze budzi mniej lub większe emocje, szczególnie wśród tych, którym podczas dyżuru zawsze coś się wyleje czy usmaruje. Hubert należał do grupy tych „pechowców”.

– Dobrze, Hubert. Jeżeli uważasz, że przyjęcie dodatkowego dyżuru może stanowić formę zadośćuczynienia, to ja się zgadzam.

Wychowanek westchnął i skierował wzrok na drzwi.

– Jest jednak drobne „ale”, Hubercie. Nie chciałbym, abyś odniósł wrażenie, że będziesz pracował za karę. Na to się nie zgadzam. Uważam, że co innego powinno być jej istotą. Hubert, chciałbym byś poświęcił trochę czasu na analizę sytuacji, w której się znalazłeś. Oczekuję od ciebie rachunku zysków i strat, których doświadczyłeś w efekcie bójki. Zastanów się, czy w ostatecznym rezultacie osiągnąłeś więcej korzyści z takiego sposobu rozwiązania konfliktu czy jednak przeciwnie, poniosłeś większe straty. Czy w przyszłości, jeśli znajdziesz się w podobnej sytuacji, będziesz widział potrzebę innego zachowania bez konieczności stosowania agresji? – spytałem.

– Dobrze... – Głos chłopca był cichy i pełen rezygnacji. – Ja już wiem, że następnym razem nie będę prowokować i postaram się zignorować zaczepki, by nie powodować bójki.

– Rozumiem, Hubert. Czekam jednak na efekty twoich przemyśleń. Jak będziesz gotowy, przyjdź do mnie, to przyjrzymy się im razem. Chciałbym, byś poważnie potraktował moje oczekiwanie. Zależy mi na tym, dla twojego dobra. Ok? – spytałem.

– Ok.

Chłopiec szybkim krokiem udał się w stronę wyjścia z mojego gabinetu.

* * *

W praktyce resocjalizacyjnej karanie i nagradzanie są dominującymi metodami stosowanymi w celu zewnętrznego oddziaływania na zachowania i postawy wychowanków. Tymczasem źle używana metoda dyscyplinowania nie stanowi metody wychowującej (resocjalizacyjnej) ze względu na powierzchowność (pozorność) wywoływanych zmian oraz rzadkość pojawiania się oczekiwanych zmian w osobowości podopiecznego [za: Muszyński, 1976].

Metoda oddziaływań dyscyplinujących opiera się na wykorzystywaniu kar i nagród wychowawczych. Oznaczają one bezpośrednie oddziaływania wychowawcy wzmacniające (nagradzające) lub hamujące (karzące) zachowania wychowanka, u których podstaw leżą ściśle zalecenia:

- *przekonanie o tym, że podstawowym warunkiem dyscyplinowania jest dobre rozumienie funkcji kar i nagród jako czynników uczenia się przez człowieka nowych i odrzucania wcześniejszych zachowań,*
- *pamiętanie o tym, że w ocenie zachowania wychowanka nie wolno pomijać motywu okoliczności tego zachowania,*
- *takie reagowanie na zachowanie wychowanka (wyrażające posłuszeństwo i zaangażowanie), aby zachowania te stały się dla niego wartościami nagradzającymi; przeciwne reakcje wychowawcy powinny dotyczyć niepożądanych zachowań wychowanka, tak aby te zachowania były dla jednostki równoznaczne z karą,*
- *wychowawca powinien zwracać uwagę na to, że ten sam zabieg dyscyplinujący może być dla jednego wychowanka karą, a jeszcze dla innego może być zupełnie obojętny [Kalinowski, 2008, s. 246].*

Motywowanie do zmiany zachowania za pomocą kar i nagród jest *jednym z najbardziej rozpowszechnionych sposobów motywowania do określonej aktywności* [Kupiec, 2019, s. 210]. Nagrody mają za zadanie wzmacniać zachowania oczekiwane przez wychowawcę, kary – zniechęcać do podejmowania działań, które spotykają się z dezaprobatą. W resocjalizacji stosowanie kar i nagród najczęściej wpisuje się w system ekonomii punktowej, który pomimo wielu głosów krytycznych nadal spotykany jest w praktyce wychowania resocjalizacyjnego [za: Pospiszyl, 1998].

Stosowanie tej metody może być obarczone wieloma błędami wychowawczymi. *Zamiast np. eliminować z zachowania się osób wychowywanych stan satysfakcji spowodowanej oburzeniem i zdenerwowaniem wychowawcy, intensyfikują te stany i zwiększają ich częstość; w ten sposób przyzwyczajają wychowanka do niewłaściwych zachowań, zamiast go od nich odzwyczaić. Dzieje się tak wówczas, kiedy wychowawca stale stosuje tę lub inną karę, nie zdając sobie sprawy z tego, że w gruncie rzeczy jest ona dla określonego wychowanka specyficzną nagrodą* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 335]. Metoda ta wymaga więc gruntownej znajomości wychowanka, szczególnie jego potrzeb, dążeń i oczekiwań. Aby kara mogła przynosić zamierzone rezultaty i nie powodowała zachowań niepożądanych, musi spełniać szereg warunków:

- *kara spełnia funkcję wychowawczą tylko wtedy, gdy wychowanek rozumie, za co jest karany i uznaje słuszność stosowanych kar,*
- *stosując karę, nie wolno odbierać wychowanekowi godności ludzkiej,*
- *kara nie powinna być wyrazem przewagi wychowawcy nad wychowankiem, a nagroda nie powinna stanowić dowodu łaski i dominowania nad wychowankiem,*
- *kara nie powinna być zemstą,*
- *kara wywołuje efekt wychowawczy tylko wtedy, gdy następuje po zachowaniu podlegającym karze,*

- *każda kara powinna rozwiązywać problem raz na zawsze i nie stwarzać nowego; nie wolno więc wracać do karania, ciągle go wychowankowi przypominać, a ponadto pod żadnym pozorem nie wolno wychowanka karać kilkakrotnie za to samo przewinienie,*
- *kara nie powinna zawierać elementów szyderstwa, ironii czy złośliwości; taka kara, która ma charakter ataku wychowanka ze strony wychowawcy, jest niewłaściwa i niewychowawcza [Kalinowski, 2008, s. 246–247].*

Stosowanie kar i nagród pozwala zazwyczaj na osiągnięcie oczekiwanych rezultatów i z reguły stanowi skuteczny sposób dyscyplinowania wychowanków czy wymuszania posłuszeństwa. Fakt, że nie skutkuje ono internalizacją przez wychowanka norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie, powoduje, iż nie stanowi metody wywołującej trwałej zmiany, odrzucenia konformizmu na rzecz rozwoju samokontroli, zdolności powstrzymywania się od pokusy czy w końcu nie wzmacnia motywacji dążenia do realizacji zakładanych celów wychowawczych. Wychowanek z prawidłowo ukształtowaną samokontrolą podejmuje oczekiwane decyzje i stosuje określone zachowania nie ze względu na lęk przed karą i konsekwencją, która grozi mu za niewłaściwe postępowanie, ale ze względu na wartości, które są dla niego ważne i istotne oraz przekonanie, że zasad i norm społecznych winno się przestrzegać [za: Kupiec, 2019].

Istotą omawianej metody w procesie resocjalizacyjnym jest różnicowanie nagród i kar o charakterze dyscyplinującym od kar i nagród wychowawczych. Posługiwanie się tymi drugimi musi powodować określone skutki o charakterze psychicznym. Wraz z właściwym zachowaniem winien pojawiać się pozytywny stan emocjonalny wywołany nagrodą i, analogicznie, zachowanie negatywne winno wywoływać przykrość i chęć zaniechania tego zachowania wskutek zastosowanej kary [za: Mika, 1969]. Jednocześnie trzeba mieć świadomość tego, że nagradzanie odgrywa w resocjalizacji znacznie większą rolę niż karanie, co ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Skuteczność kar i nagród

Kary	Nagrody
blokują drogę do zachowań negatywnych	utwierdzają, że wybrana droga jest właściwa
informują jedynie, które zachowania są niekorzystne	informują, które zachowania są opłacalne
skłaniają do unikania czynów karalnych, czyniąc z innych zachowań przykrą konieczność	wyzwalają spontaniczne zachowania gratyfikowane nagrodą
nie uczą zmiany zachowań niewłaściwych na zachowania właściwe	uczą zachowań pozytywnych i utrwalają je

Źródło: opracowanie własne na podstawie [Mika, 1965].

Posługiwanie się karą wymaga upewnienia się przez wychowawcę co do stopnia zrozumienia przez wychowanka przyczyn zastosowanej kary, słuszności argumentów i przyjęcia ich w celu wywołania motywacji do zmiany zachowania. Kara nie może być zbyt często powtarzana, wykorzystywana z dużym opóźnieniem, musi być też zastosowana zgodnie z zapowiedzią i wyegzekwowana od podopiecznego. Nie może być zbyt surowa, ale także zbyt łagodna, musi być wykonalna (dostosowana do potencjału wychowanka). Stosujący karę wychowawca musi pamiętać o konieczności dbania o relacje z wychowankiem, uznania jego rehabilitacji. Kara może zostać zawieszona, *choć w wielu przypadkach takie postępowanie daje bardzo niekorzystne efekty wychowawcze* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 344]. Wychowanek nabiera przeświadczenia, że istnieją sposoby na uniknięcie kary lub że normy i zasady nie muszą być bezwzględnie respektowane (można je ominąć), sądząc jednocześnie, że sam jest osobą o szczególnych przywilejach lub możliwościach, co w sposób niekorzystny wpływa na proces jego socjalizacji.

Na koniec warto raz jeszcze podkreślić, że metoda oddziaływań dyscyplinujących przy wykorzystaniu zewnętrznie działających nagród i kar winna służyć jedynie porządkowaniu i organizacji procesu wychowawczego, stanowiąc niejako metodę pomocniczą, a nie być stosowana w sposób zasadniczy w procesie resocjalizacyjnym. Nierzadko metoda ta stanowi zaprzeczenie wychowania. Jej skuteczność może być większa, o ile motywacja do aktywności prospołecznej i potrzeba samodoskonalenia będą wynikały z motywacji wewnętrznej, a nie zewnętrznej, uruchomionej na drodze dialogu wychowawcy z wychowankiem oraz dobrowolnego podejmowania decyzji przez wychowanka, a nie sprawnie funkcjonującego systemu kontroli zewnętrznej (sankcji i kar).

Uświadamianie konsekwencji zachowań

* * *

– Kiedy pojedę na przepustkę? – Głos chłopca zabrzmiał niemal oskarżycielsko.

– Hubert, niezwłocznie wtedy, gdy otrzymasz zgodę sądu i zapracujesz na moją zgodę – odpowiedziałem chłopcu. – Znasz zasady urlopowania.

– Ale ja czekam tak długo na zgodę! – Chłopiec wyraźnie okazywał podenerwowanie. – Zasluguję na wyjazd – niemal wykrzyczał.

– Hubert, spokojniej proszę. To nie ja wstrzymuję twoją przepustkę. Czytałeś opinię na swój temat, jaka poszła do sądu. Uważam, że była sprawiedliwa i całkiem pozytywna. Nie wiem, dlaczego sąd się jeszcze ją nie zajął – stwierdziłem zgodnie z własnym przekonaniem. – Chyba powinienesz uzbroid się w cierpliwość.

– Ale ja mam już dość bycia cierpliwym! – Chłopiec nakręcał się coraz bardziej.

– Hubert, czy uważasz, że my w ośrodku nie wyszliśmy naprzeciw twoim oczekiwaniom? Wychowawca napisał opinię, a ja ją podpisałem i wysłałem do sądu. Pretensje do nas są bezzasadne. Skoro irytuje cię czekanie, weź sprawy w swoje ręce i działaj.

– Jak to? – Wychowanek wyraźnie się zaciekawił i spuścił nieco z tonu.

– Hubert. Masz dostęp do swoich dokumentów. Tam znajdziesz numer telefonu do sądu. Spisz sobie numer sprawy i zadzwoń. Spytaj w sądzie, na jakim etapie rozpatrywania jest twoja sprawa. Poproś o rozmowę z sędzią. Masz niemal osiemnaście lat. Działaj chłopie, a nie tylko narzekasz.

– Mogę zadzwonić? – Chłopiec z niedowierzaniem patrzył na mnie.

– Hubert, chcesz wyjechać na przepustkę. Moją opinię znasz. Robisz postępy i warto dać ci szansę. Tyle, co mogłem, zrobiłem. Chcesz przyspieszyć sprawę, weź ją w swoje ręce. Możesz zadzwonić i poprosić o rozmowę z sędzią. Tylko przygotuj się do tej rozmowy.

– Co to znaczy? – Wskazana perspektywa wyraźnie zaczęła się podobać chłopcu.

– Numer sprawy, to po pierwsze. Mówiłem ci o tym. Po drugie, przygotuj sobie argumenty, które chciałbyś przedstawić sędziemu. Powiedz mu, jak bardzo ci zależy i co zrobiłeś w tym kierunku, by zasłużyć na wyjazd do domu.

– To co mam mu powiedzieć? – dopytywał.

– Hubert. To, co ja chciałem powiedzieć sędziemu, już napisałem i przesłałem w opinii. To ty chcesz porozmawiać i przekonać go, że zasługujesz na urlopowanie. Napisz sobie i powiedz mu, co pozytywnego robisz w ośrodku i w jaki sposób się starasz.

– Dobrze. Tak zrobię. – Ucieszył się. – To idę pisać.

Przy drzwiach pokoju odwrócił się.

– Ale to zadziała? Dostanę zgodę?

– Hubert, nie wiem. Nie jestem sędzią i to nie ja decyduję. Może się okazać, że sędzia nie będzie chciał z tobą rozmawiać. Albo nie kupi twoich argumentów. Nie przekonasz się, dopóki nie podejmiesz działania.

Wydaje mi się, że nic nie tracisz, a możesz zyskać. To jednak twoja decyzja i twoja odpowiedzialność. W życiu będziesz podejmował wiele decyzji i to ty ostatecznie będziesz musiał zdecydować o tym, czy działać czy odpuścić.

Przez chwilę w oczach chłopca widziałem wahanie.

– Zadzwoń – skwitował i szybkim krokiem udał się w stronę gabinetu pedagogów.

* * *

Kolejną metodę sytuacyjną stanowi oddziaływanie na zachowanie wychowanków polegające na uświadamianiu im konsekwencji ich postępowania. Środkiem wykorzystywanym do oddziaływań są sytuacje wychowawcze zarówno te, które są obecnym doświadczeniem wychowanków, jak i sytuacje przyszłe, których wyobrażenia konsekwencji wykorzystywane są w celu dokonywania porównań z doświadczeniami obecnymi. Efekt tego zestawienia wyzwala aktywność podopiecznych, skłaniając ich ku zmianie zachowań z aspołecznych (niekorzystnych dla nich) na zachowania prospołeczne (korzystne z ich punktu widzenia).

Metoda ta polega na zapowiedzi nagród (wzmocnień pozytywnych) w efekcie korzystnych dla społeczeństwa zachowań oraz ewentualnych kar (wzmocnień negatywnych) będących skutkiem przekroczenia np. obowiązujących regulaminów, zasad i norm. Istotą tej metody jest odwoływanie się do konsekwencji mających wartość nagrody lub kary. W przeciwnym wypadku postępowanie wychowawcy może przynieść skutki odwrotne do zamierzonych. *Tak jest wówczas, gdy wychowawca zapowiada kary za zachowania, które są dla wychowanków bardzo atrakcyjne, wówczas „opłaca się” im ponieść karę w zamian za satysfakcję (nagrodę) uzyskaną dzięki karanim zachowaniom* [Górski, 1985, s. 167].

Kolejną ważną zasadą, warunkującą skuteczność tej metody, jest odwoływanie się do potrzeb wychowanków odczuwanych przez nich w danym momencie. Odwoływanie się przez wychowawcę do

skutków zachowań niestanowiących dla wychowanków żadnych wartości, powoduje sytuację, w której słowa wychowawcy odbierane są jako moralizowanie i nie wywołują one wśród wychowanków żadnej aktywności.

Efektywność tej metody zależy zatem od czytelnego (zrozumiałego) ukazania jednostce konsekwencji określonego zachowania zarówno na poziomie będącym efektem jego doświadczenia, jak i na poziomie wyobrażeniowym, wykorzystywania takich konsekwencji, które mają dla wychowanka jakąś wartość – kary lub nagrody. Konsekwencje obojętne nie wywołują żadnych zmian i nie pobudzają do aktywności. Skuteczność tej metody warunkuje także odwoływanie się do wartości (motywacji) egoistycznych i (w dalszej kolejności) do wartości (motywacji) ważnych ze społecznego punktu widzenia [za: Muszyński, 1965].

Trening wychowczy

* * *

– Mam wyje...ne! – Usłyszałem, a następnie na korytarzu rozległo się głośne trzaśnięcie drzwiami.

Wstałem od biurka i wyszedłem na korytarz. Przy oknie zobaczyłem Huberta, który wściekły uderzał rękoma w szybę.

– Hubert, wyhamuj, chyba że masz ochotę na zafundowanie nam nowego okna – stanowczo zwróciłem się do chłopca.

Wychowanek miotał się jak tygrys w klatce. Jego ręce nerwowo zataczały kręgi.

– Hubert, oddech. Głęboki oddech. Wiesz, o co chodzi. Nieraz już to robiłeś. Oddech prosiłem – podniosłem nieco głos.

Chłopiec jakby lekko zwolnił. Spojrzał bardziej przytomnie.

– Głęboko, Hubercie. – Mój głos zabrzmiał zdecydowanie spokojniej.

Klatka piersiowa chłopca uniosła się zdecydowanie bardziej niż zwykle. Głęboko wciągnął powietrze.

– I dalej. Jeszcze kilka razy – poprosiłem.

Hubert z wolna zaczął się wyciszać.

– Jak jest, Hubert? – spytałem.

– Jestem spokojny. Jestem spokojny. Jestem spokojny.

Głos chłopca ze słowa na słowo robił się bardziej stonowany. Widać było, że emocje chłopca wracają do normalnego poziomu, pozwalając mu tym samym na stopniowe wyciszanie się.

Dałem mu jeszcze chwilę. Chłopiec przymknął oczy, ręce wyprężył wzdłuż ciała, a czoło głowy oparł o chłodną szybę okna, w którą jeszcze parę minut temu uderzał pięściami.

– Hubert, chodź ze mną proszę. Pogadamy o tym, co cię tak wku-rzyło, i poćwiczymy oddychanie. – Uśmiechnąłem się zachęcająco do chłopca, kiedy ten spojrzał na mnie.

Kiwnął głową i ruszył za mną.

* * *

Wielokrotne powtarzanie określonych zachowań w określonych warunkach stwarza sytuację, która prowadzi do utrwalania powtarzanych zachowań. Zasada ta stanowi jedno z ważniejszych praw teorii uczenia się i jest podstawą metody treningu. *Metoda ta polega na celowym stwarzaniu odpowiednich warunków i sytuacji, w których powtarzałyby się te zachowania podopiecznego, które zamierzamy utrwalić. Sytuacje te mogą być organizowane w sposób naturalny lub sztuczny* [Górski, 1985, s. 168]. Skuteczność treningu jako metody wymaga systematyczności i częstych powtórzeń w sytuacji kontroli ze strony wychowawcy, który zobowiązany jest do monitorowania zachowania wychowanka i wzmocniania zachowań pożądanых poprzez stosowanie wzmocnień zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. *Dlatego należy wielokrotnie pobudzać, powtarzać i wzmocniać oczekiwane reakcje w ramach celowo organizowanej sytuacji bodźcowej* [Wiśniewski, 1989, s. 197].

W zależności od celów treningowych aranżowane sytuacje mogą dotyczyć:

- *uczenia się i utrwalania samokontroli nad własnym i reakcjami wychowanka na różne bodźce, mówi się wówczas o treningu autogennym;*
- *nabywania umiejętności uczuciowego reagowania jednostki w kontaktach z innymi ludźmi, czemu służy trening interpersonalny (międzyosobniczy);*
- *kształtowania społecznych zachowań podopiecznego, które odbywa się w toku pewnej odmiany treningu, zwanej socjodramą;*
- *ćwiczenia sposobów konstruktywnego wyrażania własnych stanów emocjonalnych, np. złości, gniewu, agresji, radości itp., co stanowi przedmiot treningu określanego jako psychodrama [Górski, 1985, s. 169].*

Celem treningu autogennego jest nabywanie przez wychowanka umiejętności kontrolowania własnych emocji mających wpływ na jego zachowanie. Dzięki posiadaniu tej umiejętności wychowanek potrafi reagować w sposób korzystny ze społecznego punktu widzenia w różnych sytuacjach społecznych. Zna swoje odczucia, dynamikę własnych stanów emocjonalnych, przyczyn zmiany tej dynamiki, gwałtowność reakcji itp. Dzięki posiadanej wiedzy podopieczny potrafi na przykład dokonywać samourzeczywistnienia, wybrać najkorzystniejsze sposoby wyrażania własnych emocji, potrzeb, własnej autentyczności, wyeliminować poczucie zagrożenia dla autonomii. Sesje treningowe prowadzone są przez wykwalifikowanych trenerów rekrutujących się najczęściej spośród psychologów lub psychoterapeutów.

Trening interpersonalny służy między innymi kształtowaniu umiejętności rozumienia zachowań własnych i innych osób, wyrażania myśli i uczuć oraz rozwiązywania konfliktów [za: Jedliński, 1997]. Opanowanie umiejętności interpersonalnych znacznie podnosi poziom funkcjonowania wychowanka w grupie społecznej i wypełniania przez niego zadań wynikających z odgrywania określonych ról społecznych. Proces treningu uczenia się opiera się na doświadczeniach

interpersonalnych nabywanych w trakcie spotkań prowadzonych w małych grupach podopiecznych. Przeżycia te stanowią zarówno wrażenia, uczucia, wyobrażenia, myśli, jak i inne doznania, również o charakterze somatycznym, pojawiające się w trakcie bezpośrednich relacji z innymi uczestnikami spotkań. Powodzenie treningu interpersonalnego w dużej mierze zależy od pojawiających się doświadczeń stanowiących źródło materiału wykorzystywanego na potrzeby treningu, w trakcie którego winno dojść do zmiany w sposobach i wzorcach myślenia, spostrzegania i reagowania. Rolą trenera (najczęściej psychologa lub psychoterapeuty) jest podejmowanie działań, w trakcie których wywołuje, ukierunkowuje i koordynuje on aktywność uczestników, pomaga dostrzec, zrozumieć i wyrazić uczestnikom treningu doświadczenia osobiste, ułatwia poznawcze opracowanie doświadczeń i obserwacji oraz odkrywa ich znaczenia dla uczestników. Pomaga on także utrzymać poziom bezpieczeństwa psychologicznego niezbędny do podjęcia aktywności przez uczestników [za: Mellibruda, 1986].

Wśród innych metod treningowych wykorzystywanych w celu podjęcia oddziaływań na struktury osobowe nieletnich należy wymienić metody psychodramy i socjodramy. *Ich szczególne znaczenie w przypadku szczególnie interesującej nas grupy młodzieży wyraża się możliwościami wspierania tych struktur i funkcji osobowych, które zostały uaktywnione w wyniku oddziaływań innych metod resocjalizacyjnych* [Konopczyński, 2009a, s. 268]. Metody te pozwalają ulepszać i wzmacniać oczekiwane parametry tożsamości wychowanków. Różnice pomiędzy psycho- a socjodramą dotyczą funkcji grupy, która w psychodramie stanowi specjalnie utworzony zespół wychowawczo-terapeutyczny lub diagnostyczny, a w socjodramie – wcześniej już istniejące miejsce dla wprowadzenia improwizowanej dramatyzacji. *O ile bowiem w psychodramie chodzi o wywoływanie określonych zmian w osobowości poszczególnych jednostek, to w socjodramie przedmiotem oddziaływań jest sama grupa, jako taka, a więc jej działalność, stosunki w niej panujące, rodzaj i poziom aktywności grupy itp.*

[Górski, 1985, s. 170]. Podmiotem psychodramy jest pojedynczy wychowanek, w socjodramie – grupa. Nie oznacza to wcale, że nie można socjodramy rozpatrywać w kategoriach indywidualnych, szczególnie wtedy, kiedy może być wykorzystywana jako pośrednia metoda oddziaływania na jednostkę poprzez grupę. Z kolei psychodrama staje się szczególnie użyteczna w procesie przysposobienia wychowanków do odgrywania ról społecznych, wpajania im odpowiednich postaw i ukierunkowywania ich dążeń oraz kształtowania ich twórczych aktywności [za: Czapów, Czapów, 1969]. Metody te służą reedukacji wychowanków, którzy w związku z nieumiejętnością funkcjonowania w społeczeństwie i odgrywania w nim destrukcyjnych ról, w efekcie zdeprecjonowania tych ról mają szansę na powrót do społeczeństwa i znalezienia w nim właściwego miejsca.

3. Metody oparte na relacji z grupą

Wiele błędów pochodzi stąd, że spotykamy się z dzieckiem przymusu, niewoli, pańszczyzny, skażonym, rozżalonym, zbuntowanym; domyślać się trzeba mozolnie, jakie jest istotne, jakim być może.

Janusz Korczak

Metody oparte na relacji z grupą to zbiór metod, u których podstaw leży założenie, iż człowiek staje się dla drugiego człowieka osobą uczącą wówczas, gdy wiążą go z nim zależności nie tylko ze względu na osobę, ale także ze względu na zbiorowość społeczną [za: Newcomb, Turner, Converse, 1970]. Człowiek, będąc istotą społeczną, w dużej mierze wykazując zależność od grupy, podatny jest na jej wpływy, co z kolei czyni z grupy ważny środek socjalizacji (resocjalizacji).

Grupa rówieśnicza jest miejscem wykuwania się doświadczeń socjalizacyjnych. W okresie adolescencji zapewnia poczucie autonomii, pozwala na autodefiniowanie i odnajdywanie sensu własnej egzystencji przez młodego człowieka w społeczeństwie. Przeniesienie uwagi z rodziców na grupę rówieśniczą jest normalnym cyklem rozwoju każdego adolescenta, stając się dla niego kolejnym etapem procesu socjalizacji, niosącym w sobie wiele ważnych i istotnych z wychowawczego

punktu widzenia elementów, w tym także zwiększający prawdopodobieństwo wystąpienia wielu zachowań ryzykownych.

Wzrost socjalizacyjnego znaczenia grupy następował wraz ze zmianami cywilizacyjnymi. Rewolucja przemysłowa, migracja ludności do miast, rozrastanie się ilościowe społeczeństw zmieniały styl życia. Charakterystyczną cechą miejskiego stylu życia był wzrost interakcji zachodzących pomiędzy młodymi ludźmi, którzy w coraz większych grupach zamieszkiwali w skupiskach społecznych miast i dużych aglomeracji miejskich. To właśnie grupy, obok rodziny i kręgów sąsiedzkich, są istotnym elementem oddziałującym na proces socjalizacji dzieci i młodzieży. Wpływ na ten proces miały także zmiany zachodzące w szkołach i w ich otoczeniu. Usytuowanie szkół blisko osiedli oraz stopniowe wydłużanie czasu przebywania dziecka w instytucjach edukacyjnych zwiększały stopień identyfikacji młodych ludzi z grupą rówieśniczą, a tym samym wpływały na ich funkcjonowanie społeczne.

Opisywane wyżej zmiany istotnie przyczyniły się do powstawania różnic szczególnie widocznych w sferze imprintingu (wdrukowywania obrazu świata i społeczeństwa). W tradycyjnych społeczeństwach socjalizacja dzieci i młodzieży odbywała się głównie w efekcie naśladowania. Świat ludzi dorosłych i dorastającej młodzieży nie różnił się specjalnie od siebie. W okresie industrialnym i postindustrialnym światy te dzieliła niemal „cała epoka”, powodując wkradanie się we wzajemne relacje młodzieży i dorosłych braku zaufania i postaw buntowniczych [za: Mead, 2000], co w sytuacji kryzysu szkoły, rodziny i tradycyjnych wartości – przeżywanego obecnie – przyczynia się do wzrostu znaczenia socjalizacyjnego grupy rówieśniczej. Tym samym grupy, kształtując wzory zachowań, kreując kulturę młodzieżową, wytwarzając style życia, zaspakajając potrzeby emocjonalne rówieśników mogą doprowadzić do osłabienia wpływu socjalizacyjnego rodziców [za: Wrzesień, 2001].

Grupy rówieśnicze różnią się między sobą czynnikami o charakterze socjodemograficznym, które stanowią: identyfikacja z płcią (szczególnie w pierwszym okresie adolescencji), miejsce zamieszkania, status

społeczny, sposób kierowania i relacje w grupie, sposób komunikowania się, symbole i atrybuty podkreślające przynależność do grupy, różnorodność ról odgrywanych przez jej członków, potrzeba doznawania nowych doświadczeń i inne.

Wpływ grup rówieśniczych na rozwój młodego człowieka jest efektem określonych cech tych grup, które:

- a) *stanowią silny, rzeczywisty układ odniesienia normatywnego;*
- b) *zaspokajają potrzebę przynależności i społecznego uczestnictwa;*
- c) *stanowią doniosły czynnik socjalizacji jednostki, którą wprowadzają stopniowo do wykonywania poszczególnych dorosłych ról;*
- d) *pośredniczą w zakresie przyswajania przez młode pokolenie:*
 - *schematów społecznej struktury i nierówności;*
 - *norm i wartości regulujących zasady współżycia społecznego;*
 - *dopuszczalnych odchyień od wzorów zachowania uznanych za normalne.*
- e) *są czynnikiem kontroli społecznej, egzekwując realizację przekazywanych treści i usuwając jednostki nie przestrzegające przyjętych zasad i form [Misztal, 1974, s. 76–77].*

Zależność jednostki od grupy może mieć charakter zewnętrzny (formalny) i wewnętrzny (będący efektem emocjonalnej identyfikacji). Przynależność wychowanka do grupy formalnej jest wynikiem różnego rodzaju interakcji będących efektem zewnętrznych współzależności wytyczonych np. określonymi ramami organizacyjnymi danej instytucji wychowawczej. Wewnętrzny charakter zależności od grupy jest następstwem wyboru dokonanego przez wychowanka w efekcie jego własnej decyzji i motywacji kierowanej chęcią zaspokojenia potrzeby przynależności i identyfikacji. Grupy o wewnętrznej zależności w dużej mierze stanowią grupy odniesienia, w których osoby współtowarzyszące jednostce stają się dla niej osobami uczącymi, a więc mającymi większy wpływ wychowawczy. Mechanizm ten powoduje sytuacje, w których obserwuje się istotną zależność – *im silniejsze i trwalsze w swych efektach są procesy identyfikacji wychowanka z konstruktywnymi zbiorowościami społecznymi, tym większe szanse z jednej strony*

sprawnego kierowania wychowankiem, a z drugiej strony, efektywnego samowychowania [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 348]. Wynika z tego, że środkiem wpływu na jednostkę nie jest grupa utworzona na mocy decyzji administracyjnej (w placówkach wychowawczych określana mianem grupy wychowawczej), tylko taka, która powstała w efekcie wewnętrznej interakcji pomiędzy wychowankami – a więc będąca często niedostępna dla wychowawcy i wychowanków niespełniających określonych oczekiwań stawianych im przez jej członków.

Zadaniem stojącym przed wychowawcami jest przekształcanie grupy przynależności formalnej na grupę odniesienia wewnętrznego. W instytucjach wychowawczych tzw. grupy wychowawcze, mające sformalizowany charakter i strukturę społeczną, mają zdecydowanie mniejszy wpływ wychowawczy niż grupy nieformalne. *Wpływ grupy na jej członków jest tym mniejszy, im bardziej jej struktura formalna różni się od struktury nieformalnej* [Górski, 1985, s. 173]. Wychowawcy podejmujący się pracy z taką grupą muszą mieć świadomość dwoistości ról odgrywanych przez jej członków (np. formalnych i nieformalnych przywódców) i konfliktów będących efektem tej dwoistości. Rozbieżności relacyjne pomiędzy wychowankami w instytucjach resocjalizacyjnych mogą przybierać formę tzw. „drugiego życia”, mającego wpływ na kształtowanie się postaw o charakterze antagonistyczno-destruktywnym, agresywnym, wywołujących opór przeciwko rygoryzmowi, dyscyplinie, czy też postać znęcania się silniejszych nad słabszymi.

Grupy mogą mieć charakter wychowawczy jedynie wówczas, *gdy członkowie grupy będą traktowali wzajemne wychowanie się jako jedno ze swoich zasadniczych zadań* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 350]. W sytuacji wprowadzania wychowanka do grupy wychowawczej konieczne jest podjęcie przez wychowawcę działań zmierzających do zintegrowania się jej członków, oparcia relacji między nimi na koleżeństwie, wzajemnej odpowiedzialności, pomocy, wsparciu. Działania te wymagają najczęściej przełamania potencjalnych oporów i przeszkód, których źródłem może być niezgodność postaw pomiędzy nowym

wychowankiem a członkami grupy wychowawczej, wysoki stopień demoralizacji (odbiegający od ogółu), niepozwalający na dostosowanie się do norm i zasad obowiązujących w grupie, lub funkcjonowanie w otoczeniu wychowanka przeciwstawnych grup odniesienia. Dlatego też grupa wychowawcza konstruktywna musi być bardziej atrakcyjna niż grupa antagonistyczno-destrukcyjna, oferować możliwość realizacji potrzeb zarówno indywidualnych (będących skutkiem egocentrycznej motywacji), jak i społecznych.

Wykorzystanie metod opartych na wpływie grupy wymaga organizacji grup stosunkowo niewielkich – ucieczki, strajki głodowe, postawy antagonistyczne wychowanków, odmowy i bunty przeciwko decyzjom czy też osobom – w małych grupach występują zdecydowanie rzadziej niż w dużych. Rzadsze są także akty agresji, zarówno te indywidualne, jak i zbiorowe [za: Stürup, 1965]. Duże oczekiwania stawiane są wobec wychowawców opiekujących się grupą, którzy muszą posiadać odpowiednie kompetencje osobowe, autorytet, wykazywać się inicjatywnością i aktywnością wychowawczą.

Samorząd wychowanków

* * *

– Panowie, na początku października przeprowadzone będą wybory do samorządu wychowanków – zakomunikowałem, stojąc przed chłopakami na zbiórce, w której uczestniczyli wszyscy wychowankowie placówki.

– A po co te wybory? – Usłyszałem ze strony jednego z nich.

– A z wielu przyczyn – stwierdziłem. – Przede wszystkim dlatego, że macie prawo do reprezentowania własnych potrzeb i oczekiwań poprzez swoich przedstawicieli. To raz. Dwa, to to, że nie jestem w stanie spełniać oczekiwania każdego z was z osobna. Samorząd może być waszym zbiorczym wyrazicielem potrzeb i negocjatorem w sytuacji,

w której będziemy szukali rozwiązań waszych problemów. A po trzecie to zaszczyt i honor być wybranym przez grupę, mieć jej zaufanie i być przedstawicielem jej opinii. Tak skonstruowany jest świat, że różne grupy osób wybierają swoich reprezentantów, którzy współpracując z innymi, mają wpływ na rzeczywistość, w której żyjemy. Poza tym, dlaczego tylko ja mam ponosić odpowiedzialność za to, co się dzieje w ośrodku? Samorząd jest organem przewidzianym prawem i niech razem ze mną tłumaczy się przed wami, kiedy to wam coś się nie podoba i żądacie zmian – nieco wyzywająco zwróciłem się do chłopaków.

– No to my możemy teraz wskazać naszych reprezentantów – stwierdził jeden z wychowanków.

– O nie. Panowie. Bądźmy poważni. To nie ma być grupa samozwańców, tylko osoby wybrane w tajnych wyborach. Każda z grup ma mieć swojego reprezentanta w samorządzie, a przewodniczącego samorządu wybiorą wszyscy wychowankowie. Poza tym w świecie ludzi, także tych dorosłych, muszą istnieć pewne reguły i zasady. Można mieć czynne i bierne prawo wyborcze. W wyborach do samorządu wychowanków czynne prawo ma każdy z was. Wszyscy możecie wziąć udział w wyborach i głosować na swojego kandydata. Ale nie wszyscy z was mają prawo bierne, czyli prawo do bycia wybranym. Takie prawo przysługuje tylko tym z was, którzy spełniają ku temu warunki. A te wymagają właściwego zachowania w placówce, niewchodzenia w konflikty z innymi, przestrzegania zasad i reguł w niej obowiązujących, w tym terminowego powrotu z przepustek. O tym więc, kto będzie mógł ubiegać się ostatecznie o to, czy będzie miał zaszczyt zasiadać w samorządzie, zdecyduję ja na podstawie tych kryteriów, które wam wskazałem.

– No tak, jak dyrektor wybierze, to na pewno będzie sprawiedliwie. – Usłyszałem kpiący głos jednego z wychowanków, który – jak sam zdawał sobie sprawę – niekoniecznie miałby szansę uzyskać moją akceptację, choć zapewne byłby w stanie „zapewnić sobie poparcie” wśród członków swojej grupy.

– Dominik. Mam wrażenie... nie – jestem pewien, że nie możesz mi zarzucić braku obiektywności. Jeśli uważasz, że nadużywam swojej

pozycji i nie jestem obiektywny, to proszę podaj przykład takiej sytuacji. Jestem przekonany, że obronię swoją decyzję.

Cisza, jaka zapanowała na sali, stała się dla mnie dowodem na to, że nikt nie zakwestionuje moich decyzji, które pozwolą zablokować wybór tych, których zachowanie odbiega od ogólnie obowiązujących norm.

– Ok. Chciałbym, byście sami spróbowali określić to, czym mógłby zajmować się wasz samorząd. Może warto, by ci, którzy mają najlepsze i najciekawsze pomysły, mogli je zaprezentować przed wami, by zyskać wasze głosy. Chciałbym potraktować serio waszych przedstawicieli i was jednocześnie. Jestem pewien, że potraficie wybrać mądrze, a mnie dzięki temu będzie łatwiej sprostać waszym wymaganiom, jednocześnie też dyskutować o potencjalnych ograniczeniach, które być może będą musiały nieco weryfikować wasze oczekiwania.

* * *

Uznanie podmiotowości uczniów wymaga działania wychowawców zmierzającego do stawiania się przez wychowanków podmiotem w relacji wychowawczej. Wymaga to dbałości o samodzielność, twórczą ekspresję i rozwój autonomicznej osobowości każdego z wychowanków. Określenie i przestrzeganie warunków ich aktywności jest jednym z najsilniejszych czynników własnego rozwoju [za: Denek, 2003]. Metodą rozwoju tej aktywności jest wykorzystanie samorządu uczniowskiego.

Samorządność uczniowska swoimi tradycjami sięga czasów oświecenia i związana jest z powstaniem pierwszej organizacji edukacyjnej na ziemiach polskich, tj. Komisji Edukacji Narodowej. Rzeczywisty rozwój samorządu uczniowskiego nastąpił po I wojnie światowej, po odzyskaniu niepodległości przez Polskę. Można stwierdzić, że samorządność wywodzi się z:

- *odwiecznej funkcji dziecięcych pomocników; od zawsze wychowawcy swoim podopiecznym powierzali funkcję opiekunów dla swoich kolegów i koleżanek w szkołach, bursach itp., nadzorowali w ten sposób ład i porządek wśród rówieśników,*

- *począwszy od epoki renesansu – prób nauczania pogładowego w zakresie historii, znajomości współczesnego prawa i ustroju państwowego przez organizowanie „republik szkolnych”, „sejmików szkolnych”, „sądów”,*
- *począwszy od epoki renesansu – kółek uczniowskich zorganizowanych dla uczniów najzdolniejszych, mających na celu ich dodatkowe doszkolenie,*
- *wzorowania się na znacznej i autentycznej samorządności młodzieży uniwersyteckiej (od średniowiecza począwszy), która w swoich „nacjach” próbowała zaspokoić potrzeby studenckiego życia – dydaktyczne, samopomocowe, zabawowe [Ziółkowski, 2014, s. 94].*

Samorząd wychowanków w różnych instytucjach oświatowych tworzy wyodrębniona grupa osób wyłonionych spośród społeczności wychowanków lub uczniów. Powołanie samorządu uczniowskiego (wychowanków) jest obowiązkiem wynikającym z obowiązującego prawa oświatowego [Ustawa prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r. (Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203)]. Artykuł 85 tejże ustawy mówi, iż w każdej szkole lub placówce działa samorząd uczniowski, który tworzą wszyscy uczniowie/wychowankowie wybrani na podstawie regulaminu obowiązującego w szkole/placówce. Działalność samorządu opiera się na współpracy z dyrektorem i radą pedagogiczną. *Samorząd może przedstawiać radzie szkoły lub placówki, radzie pedagogicznej oraz dyrektorowi wnioski i opinie we wszystkich sprawach szkoły lub placówki, w szczególności dotyczących realizacji podstawowych praw uczniów, takich jak:*

1. *prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;*
2. *prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;*
3. *prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;*

4. *prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;*
5. *prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi w porozumieniu z dyrektorem;*
6. *prawo wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu* [Ustawa prawo oświatowe, art. 85 pkt. 5].

Z założenia samorząd ma za zadanie wpływać na swoje najbliższe otoczenie, udrażniać komunikację pomiędzy uczniami a innymi organami szkoły/placówki, rozwijać kompetencje uczniowskie, sprzyjać budowaniu partnerskich relacji w instytucji edukacyjnej, umożliwiać uczestnictwo uczniom w procesie podejmowania decyzji i świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, pomagać dostrzegać i rozwiązywać trudności i problemy, współuczestniczyć w dokonywaniu diagnozy pracy szkoły i pomagać wdrażać niezbędne zmiany.

Generalnie samorząd traktowany jest jako organ pomocniczy w pracy wychowawcy, stanowiąc tym samym formę instytucjonalnego przejawu demokracji, w dużym stopniu sztucznego i sformalizowanego wpływu na rzeczywistość instytucjonalną. *Gdzie samorząd sprowadza się do niewielkiej grupki aktywistów – nie ma samorządu* [Kamiński, 1965, s. 27]. Taki sposób funkcjonowania samorządu sprawia, że społeczność uczniowska nie przywiązuje do niego zbyt wielkiej wagi, nie angażuje się w jego prace, *przy czym ta aktywność – nie kontrolowana przez ogół, obojętna dlań – staje się często aktywnością pozorną, dla oczu wychowawcy i sprawozdań, niekiedy – rządem grupki „zaufanych” wychowawcy, których otacza nieufność ogółu, niekiedy grupką zarozumiałców, tyranizujących kolegów, niekiedy – zespołem młodocianych społeczników, szarpiących się w nawale zadań i obowiązków wśród obojętnego ogółu* [Górski, 1985, s. 174].

Samorząd uczniowski *uczy twórczego działania, inicjowania pracy, uaktywniania wielu osób na rzecz spraw, które warte są podjęcia i zrealizowania. Uczy również umiejętności kierowania drugimi osobami, jak i podporządkowywania się osobom kierującym. W wyniku*

pozytywnie i jawnie działających mechanizmów selekcyjnych wyodrębniają się liderzy [Ziółkowski, 2014, s. 97]. Winien stanowić formę społecznego działania grupy [za: Korczak, 1978], prowadzącego do realizacji postulatu resocjalizacyjnego młodzieży niedostosowanej społecznie, a więc do samodzielnego i świadomego kierowania swoim postępowaniem i samodyscypliną [Kamiński, 1965, s. 27]. Samodyscyplina jest jednym z priorytetów wychowawczych, stawiąc zaprzeczenie karności, posłuchu i uległości. Stawianie wychowanka w sytuacji konieczności dokonywania własnych wyborów związanych z uczestnictwem w danej zbiorowości powoduje sytuację przyjmowania przez wychowanka obowiązujących w niej zasad i reguł. Samodyscyplina i samodzielność może być efektem samorządności pod warunkiem stopniowego wdrażania wychowanków do wspólnego planowania działania, ustalania celów, zadań i metod ich realizacji, organizacji pracy, kierowania, koordynacji i regulowania działalności grupy, przestrzegania zasad obowiązujących w grupie oraz kontrolowania i oceniania działalności poszczególnych członków grupy [za: Muszyński, 1964].

Demokracji musisz się uczyć, żeby jej doświadczać, ale z drugiej strony musisz doświadczać demokracji, żeby się jej uczyć [Kowalski, Jasiński, 2006, s. 86]. Działalność samorządu może okazać się szkołą obywatelskiej demokracji. By tak się stało, samorząd musi być reprezentacją ogółu uczniów szkoły wybraną w sposób demokratyczny, posiadającą określony zasób praw i obowiązków pozwalających na rzeczywiste współuczestnictwo w zarządzaniu i organizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Powierzone zadania powinien wykonywać w poczuciu bezpieczeństwa oraz z poszanowaniem podmiotowości i warunków podejmowania działań sprzyjających temu procesowi [za: Radziewicz, 1993].

Wprowadzanie samorządności do instytucji wychowawczych i resocjalizacyjnych jest zadaniem trudnym ze względu na specyfikę członków grupy. Wykolejenie społeczne, nieformalność relacji (możliwość przejścia samorządu przez prowodyrów lub osoby będące

pod ich kontrolą) może przyczyniać się do pogłębienia „drugiego życia”, tworzenia się elit, pojawienia się niekorzystnych układów stosunków społecznych. Te negatywne skutki samorządności najczęściej są efektem błędów w posługiwaniu się tą metodą, które można sformułować następująco:

- *ograniczanie funkcji samorządu do działalności tzw. aktywistów, co sprzyja przekształcaniu się aktywu w klikę;*
- *zacieśnianie zakresu zadań samorządu, np. do czynności formalnych, czy kulturalno-oświatowych, bądź rozrywkowych, itp.;*
- *wprowadzanie zbyt dużej liczby działań w postaci różnych konkursów, współzawodnictwa itp., które mobilizują jednostki zdolniejsze lub bardziej sprawne, zniechęcają zaś i załamują słabszych;*
- *nadmierna, ograniczająca inicjatywę i samodzielność wychowanków opieka wychowawcy nad grupą, a także zbyt rozbudowany system organizacyjny samorządu;*
- *formalne, zewnętrzne nagradzanie za pracę w samorządzie, co powoduje, iż staje się ona wartością instrumentalną, środkiem do uzyskania nagrody [Górski, 1985, s. 177].*

Zainicjowanie samorządności w instytucjach resocjalizacyjnych nie zawsze jest możliwe, często ze względu na duży stopień demoralizacji osób w nich przebywających [za: Han-Ilgiewicz, 1962]. Warto jednak szukać rozwiązań pozwalających na kreowanie samodzielności i samodyscypliny wychowanków, stosując elementy tej metody w działalności istniejących na terenie placówki innych form aktywności wychowanków, np. kół zainteresowań, spotkań społeczności wychowanków itp.

Budowanie struktury grupy

* * *

– Wawco, czy możliwe jest, byśmy dzisiaj pojechali na kebaba? – Hubert zadał mi to pytanie, gdy mijalem go, idąc korytarzem.

– Dzisiaj, Hubert? – spytałem.

– Tak. Nie ma dzisiaj odrabianek. Nudzi mi się. Pewnie zebrałaby się grupa. – Chłopiec snuł przede mną wizję. – Gdyby się dyrektor zgodził na wyjazd busa, to ja bym zebrał grupę chętnych.

– Hubert. Może bym się i zgodził. Ale dzisiaj po południu wyjeżdża busem grupa wolontariacka do DPS-u. Jeśli się nudzisz, to możesz jechać z nimi. Miejsce dla ciebie pewnie się znajdzie. Wypełnisz czas konstruktywnie.

– Wolontariat? Eee. Raczej nie. To raczej się ponudzę.

Przez chwilę zastanawiałem się, czy powiedzieć Hubertowi o tym, że po zajęciach uczestnicy mają w planie pójść na pizzę. Nie. Nie powiem mu o tym.

– Wiesz, Hubert, co? Mówisz mi, że się nudzisz, i chciałbyś sobie uatrakcyjnić czas, zjadając kebaba. Proponuję ci wyjazd z ośrodka, zorganizowany czas, który możesz spędzić konstruktywnie. Jesteś wrażliwym chłopakiem. Masz ciekawe zainteresowania. Potrafisz o nich zajmująco opowiadać. Każda rozmowa z tobą jest interesująca i sprawia przyjemność. Jestem przekonany, że wśród pensjonariuszy w DPS-ie znajdziesz osoby, z którymi mógłbyś spędzić trochę czasu i umilić im to nudnie zapowiadające się popołudnie. Wiesz, oni też chcieliby jakiegoś urozmaicenia, a wasz pobyt tam mógłby stanowić dla nich miłą odmianę.

Hubert zaskoczony słuchał mnie. W jego oczach dojrzałem iskrę zainteresowania.

– Naprawdę? Wawca myśli, że mógłbym się tam do czegoś nadać? Nie będą patrzyli na mnie jak na patola?

– Hubert, weź nie pitol – skwitowałem, uśmiechając się do wychowanka. – Mówię zupełnie poważnie. To będzie dla ciebie ciekawe

doświadczenie. A poza tym sam zobaczysz, że możesz się pozytywnie zaskoczyć. Jak nie spróbujesz, to się nie dowiesz. Hubert – skwitowałem – ja cię nie namawiam. To moja propozycja na dzisiejsze popołudnie. Chcesz, to skorzystasz. Nie chcesz, to zostań w ośrodku. Coś na pewno się będzie działo. Ja na twoim miejscu nie miałbym wątpliwości. To będzie dla ciebie nowe doświadczenie, a może okazać się, że całkiem przyjemne.

– Ok. To ja pojedę.

* * *

– I jak Hubert? Jak wyjazd? – spytałem chłopca wysiadającego kilka godzin później z samochodu.

– Fajnie. To było dobre popołudnie – odpowiedział. – Aaa. I pizza na powrocie była – dodał, uśmiechając się od ucha do ucha.

* * *

Grupa rówieśnicza jest organizmem społecznym, wyróżnionym spośród innych zbiorowości ze względu na charakterystyczny dla niej *typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo* [Pilch, 2003, s. 175]. Stanowi zatem płaszczyznę życia człowieka, *która ma ogromne znaczenie w procesie jego dorastania. Interakcje z osobami pozostającymi w podobnym wieku, a co ważniejsze w zbliżonej sytuacji biograficznej mogą w określonych warunkach rzutować na dalsze losy dorastającej młodzieży. Wpływ grup rówieśniczych na dorastającą jednostkę uzależniony jest szeregiem determinant społeczno-kulturowych* [Kokociński, 2011, s. 58]. Młodzieżowe grupy rówieśnicze stanowią alternatywną dla rodziny i szkoły formę przekazu norm i wartości, co szczególnie widoczne jest we współczesnych czasach, charakteryzujących się kryzysem socjalizującej funkcji powyższych.

Każdy członek grupy *wnosi do niej ze sobą wpływy, którym podlega w rodzinie, w otoczeniu sąsiedzkim starszych, w zetknięciu z instytucjami wychowawczymi przygotowującymi go do członkostwa w grupach dorosłych; chociaż wpływy te częściowo się równoważą i neutralizują, jednak niektóre z nich, dodając się lub przeważając, mogą uwarunkować*

w znacznej mierze treść społeczną grupy młodocianych rówieśników [Znaniński, 2001, s. 85]. Wykorzystywanie grupy jako środka wychowawczego wymaga przekonania po stronie stosujących ją wychowawców, iż grupa spełnia wymagania stawiane jej przez społeczeństwo w zakresie norm i zasad. Krótko mówiąc – pewności, iż członkowie grupy odrzucają antagonistyczno-destrukcyjne postawy na rzecz postaw konstruktywnych, służących społeczeństwu. Pracując z grupą, trzeba mieć świadomość, iż *osoby, które łatwo podlegają presji grupy, przestają myśleć jako niezależne jednostki; myślą i działają tak, jak robią to inni członkowie ich grupy* [Rigby, 2010, s. 75].

Rolą wychowawcy wykorzystującego socjalizujący wpływ grupy jest:

1. *kształtowanie celów grupy,*
2. *kształtowanie norm obowiązujących w grupie,*
3. *przekształcanie struktury wewnętrznej grupy* [Muszyński, 1965, s. 261].

Grupy rówieśnicze kultywują specyficzne wartości, które zazwyczaj stymulują zachowania ich członków, zarówno te pozytywne, jak i negatywne [Woźniak, 2012, s. 161]. Każda grupa formalna posiada swój cel narzucony z zewnątrz, będący elementem szerszego systemu oddziaływań wychowawczych obowiązujących w danej placówce. Wiemy, że taki sposób narzucenia celów powoduje najczęściej ich odrzucenie bądź też pozorne ich realizowanie. Świadomość tego, że cele formalne są negowane (bądź też w najlepszym razie wychowankowie przyjmują wobec nich postawę obojętną), wymaga od wychowawcy podjęcia działań zmierzających do integracji wychowanków i uwspólnotowienia celów dla ich konstruktywnego wykorzystania w procesie resocjalizacji.

Kształtowanie celów grupy wymaga od wychowawcy:

- przyjęcia celów grupy i stopniowego przekształcania destruktywnych sposobów ich realizacji w działania konstruktywne – silny cel grupy wiąże wychowanków ze sobą i zwiększa spójność grupy, przy jednoczesnej zmianie metod służących realizacji celu;

- przyjęcia celów grupy niebędących w sprzeczności z celami wychowawcy poprzez zaakceptowanie przez niego tych wartości, które możliwe są do przyjęcia, i jednocześnie odrzucenie tych, które pozostają ewidentnie w sprzeczności z uznanym systemem wartości – przekształcanie sposobów realizacji uwspólnotowionych (zinternalizowanych) celów skupia grupę, a wychowawca mający wpływ na metody osiągania celów może doprowadzić do odrzucenia sposobów i dążeń destruktywnych;
- podsuwania grupie nowych, atrakcyjnych i konstruktywnych celów będących w sprzeczności z destruktywnymi celami grupy – atrakcyjność celu zaproponowanego przez wychowawcę może spowodować rezygnację z celów destruktywnych i integrację grupy wokół nowego, społecznie aprobowanego i akceptowanego celu oraz dać wychowankom motywację do prezentowania zachowań oczekiwanych społecznie;
- nadawania celom konstruktywnym atrakcyjnej formy w celu rezygnacji przez grupę z celów destruktywnych o mniej atrakcyjnej formie – wskutek wskazania nowych konstruktywnych celów następuje stopniowa integracja wychowanków wokół nich i stopniowe wygaszanie celów destruktywnych;
- dążenie do sytuacji, w której grupa będzie mogła osiągnąć zakładane cele wtedy, gdy będą one zgodne z celami wychowawcy – pozostawienie sobie przez wychowawcę możliwości proponowania celów daje mu możliwość wpływu na ich realizację, a także kreowania aktywności grupy w kierunku zachowań prospołecznych [za: Górski, 1985].

Każda grupa ma swoje normy, które obowiązują jej członków. Składają się na nie:

- a) *zbiorowa ocena znaczenia różnych rodzajów zachowania się z punktu widzenia interesów grupy,*
- b) *oczekiwania ze strony grupy dotyczące pożądanых sposobów zachowania się członków grupy,*

- c) *reakcje grupy na zachowania jej członków, które przybierają postać nagród (sankcji pozytywnych) w przypadku zachowań pożądanых lub kar (sankcji negatywnych) w przypadku zachowań sprzecznych z interesem grupy, niepożądanych* [Woźniak, 2012, s. 284].

Obowiązujące w środowisku rówieśniczym normy grupowe z reguły są niepisane i zależą od różnych czynników – jej struktury, wieku, poziomu rozwoju psychicznego i społecznego jej członków czy też obowiązujących w niej tradycji [za: Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002]. Ich efektem może być narzucanie członkom grupy negatywnych zachowań, np. wrogości, złego traktowania innych, konkretnych osób czy grup, lub też może (ale zdarza się to rzadziej) zawierać treści pozytywne, takie jak np. akceptowanie outsiderów i dopuszczanie ich do grupy [za: Rigby, 2010]. Członkowie grupy łamiący obowiązujące w niej normy spotykają się z sankcjami. *Kary wyznaczone przez grupę rówieśniczą cechuje większa bezwzględność niż kary wymierzone np. przez rodziców* [Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002, s. 210]. W lęku przed taką sankcją *członkowie grupy próbują zachowywać się konformistycznie, nawet jeśli jest to wbrew ich przekonaniu. Aby nie stać się outsiderami lub by poprawić swoją pozycję w hierarchii klasy, osoby te muszą współdziałać w grupie oraz dopasować się do niej* [Dambach, 2008, s. 61].

Kształtowanie norm obowiązujących w grupie jest istotnym działaniem towarzyszącym realizacji celów. Trzeba pamiętać, że *nawet wówczas, gdy większość członków grupy i jej aktyw dąży do tych samych celów, powstaje problem wyboru norm wyznaczających środki i sposoby realizacji tych celów* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 358]. Dlatego też, by grupa mogła być środkiem resocjalizacji, istnieje potrzeba nie tylko jej kształtowania, ale również sprawowania kontroli społecznej nad realizacją zarówno celów, jak i norm grupowych, wpływających na jej zachowanie. *Działanie takiego systemu kontroli staje się wówczas zewnętrznym regulatorem zachowań członków grupy, a one same mogą stać się, w efekcie internalizacji, także normami osobistymi, regulującymi*

zachowanie jednostki „od wewnątrz”. Zinternalizowana norma staje się autonomicznym regulatorem zachowań, działającym również wtedy, gdy nie podlegają one zewnętrznej kontroli grupy [Tłuściak-Deliowska, 2014, s. 28].

Zmiana norm grupowych wymaga uświadomienia wychowankom istnienia norm dotychczas nieprzestrzeganych, ale niezbędnych, warunkujących możliwość osiągnięcia celów, a także modyfikacji istniejących i wprowadzanie nowych norm w efekcie organizacji sytuacji wychowawczych sprzyjających takim zmianom [za: Górski, 1985]. Trudność realizacji tego zadania może wynikać z faktu, iż osoby, które łatwo podlegają presji grupy, przestają myśleć jako niezależne jednostki; myślą i działają tak, jak robią to inni członkowie ich grupy [Rigby, 2010, s. 75]. Dlatego też modyfikacja norm nie może odbywać się poprzez stosowanie przymusu, łamanie charakterów, siłowe rozwiązania wprowadzane wbrew wychowankom. Modyfikacja norm może być tylko efektem dobrowolnego udziału młodych ludzi w sytuacjach wychowawczych pozwalających na zmianę postaw i zachowań (przeorganizowanie) czy też skłaniających ich do niej. Fakt większego wpływu grup rówieśniczych niż osób dorosłych na system norm i zasad obowiązujących w grupie powinien skłaniać wychowawców do poszukiwania rozwiązań, w których to grupa mogłaby sprawować kontrolę nad ich przestrzeganiem. Takim rozwiązaniem może być sąd koleżeński według koncepcji J. Korczaka, który stanowił demokratyczny organ egzekwujący respektowanie praw ustanowionych w grupie rówieśniczej (placówce).

Wychowawca, starając się kształtować grupę zgodnie z przyjętym modelem, nie może pominąć korygowania pozycji poszczególnych jednostek oraz wyrównywania pozycji ogółu członków. Musi więc on starać się o to, aby jednostki konstruktywne miały większe szanse oddziaływania na jednostki chwiejne lub destruktywne [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 359–360]. Współcześni badacze oraz praktycy, szukając racjonalnych i efektywnych możliwości podejmowania działań w zakresie profilaktyki zachowań problemowych dzieci i młodzieży,

terapii i resocjalizacji nieletnich, coraz częściej sięgają do zagadnień dynamiki grupowej, mechanizmów zachodzących w grupach rówieśniczych oraz możliwości praktycznego wykorzystania tej wiedzy [Tłuściak-Deliowska, 2014, s. 33]. Nie ulega wątpliwości, że przekształcanie struktury wewnętrznej grupy może umożliwić wychowawcy bardziej skuteczne wykorzystywanie grupy do kontroli nad prawidłowością przebiegu procesu resocjalizacyjnego. Takie działania pozwolą nauczycielowi na wpływ i realizację zadań przydzielonych grupie oraz jej rozwój i poziom aktywności. Cel ten można osiągnąć poprzez:

- przydział wychowankom zadań o różnym znaczeniu dla grupy – pozwala to na podnoszenie lub obniżanie znaczenia poszczególnych osób w grupie (modyfikacją tej techniki jest przydzielanie zadań trudnych jednostkom destruktywnym, których porażka może obniżyć znaczenie w grupie);
- modyfikację kryteriów ocen postępowania członków grupy – dbałość o kryteria oceny i uświadamianie prawdziwych przesłanek stanowiących podstawę do formułowania ocen pozwala na uświadomienie wychowankom istoty rzetelności (prawdziwości) dokonywania ocen;
- ukazywanie zachowań poszczególnych wychowanków w grupie i następstw tych zachowań w kontekście zakładanych (oczekiwanych) celów grupowych – takie działanie może pozwolić wychowankom na zrozumienie intencji osób podejmujących różne aktywności, różnic pomiędzy zamierzeniami a osiągniętymi efektami, zaś osobom stanowiącym punkt odniesienia umożliwić modyfikację własnego działania przy wykorzystaniu własnego potencjału (często nieuświadomionego). W tej technice ważne jest to, by wychowawca był w stanie zaproponować grupie takie zadania, których realizacja będzie wymagała zdolności i umiejętności niedocenianego wychowanka;
- zmianę udziału jednostki w życiu grupy poprzez modyfikację jej celów – działanie to może skutkować zmianą struktury

grupy poprzez wzrost pozycji tych osób, które mogą bardziej przyczynić się do osiągnięcia nowych celów;

- nadawanie członkom grupy określonych funkcji i godności lub pozbawianie ich – rezultat taki może być osiągnięty w efekcie powoływania różnorodnych grup zadaniowych sprzyjających tworzeniu się nieformalnej struktury przeciwstawnej dla ich formalnego kształtu, będącego efektem formalnego powołania [za: Górski, 1985].

Podjęcie wyżej wymienionych działań przez wychowawcę wymaga od niego kompetencji i umiejętności niezbędnych do tego, by stać się liderem grupy mającym na nią pożądany, naturalny wychowawczy wpływ, bez konieczności narzucania i dyscyplinowania wychowanków tworzących tę grupę. *Wychowanie resocjalizacyjne w dużej mierze polega na motywowaniu wychowanka do pracy nad zmianą postaw (przekonań, emocji i zachowań)* [Kupiec, 2021, s. 125]. Wychowawcy resocjalizacyjni, chcąc więc mieć motywacyjny wpływ wychowawczy, skłaniający wychowanków do oczekiwanej zmiany, muszą pamiętać, że wyzwolenie motywacji i przełamanie oporu grupy przed zmianą, a następnie umiejętne wykorzystywanie jej pozytywnego wpływu na pozostałych członków grupy musi odbywać się w atmosferze dialogu i interpersonalnych, podmiotowych relacji.

Podnoszenie spistości i prestiżu grupy

* * *

- Wawco, czy mogę jechać z chłopakami na wycieczkę rowerową?
- Usłyszałem pytanie Huberta, który pojawił się pomiędzy grupą wychowanków szykujących rowery na jutrzejszą wyprawę.
 - To nie tylko wycieczka rowerowa Hubercie – odpowiedziałem chłopcu, który z ciekawością przyglądał się przygotowaniom. – To podsumowanie projektu, nad którym pracowaliśmy od pewnego czasu.

Efektom ma być dokumentacja fotograficzna do przewodnika po naszym powiecie. Chłopaki mają wybrane obiekty, przygotowane teksty, brakuje zdjęć i jedziemy je zdobyć. A przy okazji, na Sowiej Górze zaplanowaliśmy kociołek. To będzie superwycieczka. Tak uważam.

– No właśnie. Dlatego chciałbym pojechać – ciągnął temat chłopiec, coraz bardziej zaintrygowany i podniecony wizją wyjazdu.

– Hubert, nie słuchasz mnie. Chłopaki pracowali na ten wyjazd już dużo wcześniej. To nie tylko jutrzejszy wyjazd, a podsumowanie całego cyklu działań, które były znane wszystkim. Ta grupa się zaangażowała i brała udział w zajęciach. Wyprawa jutro to kolejny etap ich pracy. Myślę, że jutrzejszy wyjazd rowerowy to podsumowanie ich działań, które będzie także nagrodą za wcześniej włożony wysiłek. Hubert, nie byłeś zaangażowany wcześniej. Tak jak każdy miałeś okazję włączyć się w projekt. Nie byłoby w porządku, gdybyś brał udział w finale działań, wcześniej nie angażując się w pracę zespołu.

– Wawco, ale ja będę się angażował. Gdybym wiedział, że będzie to taki wyjazd, to ja chętnie bym pracował. Proszę... – Chłopiec raz jeszcze podjął próbę przekonania mnie do zmiany decyzji.

– Hubert, przykro mi. Tym razem nie pojedziesz. Ale po przyjeździe rozpoczynamy nowy projekt. Chcemy wykorzystać fakt, że przez nasz powiat przepływa rzeka Liwiec, po której organizowane są spływy kajakowe. Chcemy nakręcić film reklamujący te spływy, pokazać wszystkie ciekawe miejsca, jakie można spotkać na trasie spływu. Będziemy się do tego przygotowywali. Masz ochotę się włączyć w pracę w kole turystycznym, to zapraszam.

– To ja chcę. Będę pracował. A mogę jutro pojechać z chłopakami?

– Hubert. Super, że chcesz się zaangażować. Raz jeszcze zapraszam. A jutrzejszy wyjazd odbędzie się niestety bez ciebie – skwitowałem rozmowę.

* * *

Grupa rówieśnicza najczęściej rozumiana jest jako grupa osób w podobnym wieku. Niejednoznaczność tego pojęcia każe wyodrębnić inne

cechy grup rówieśniczych, wśród których obok statusu wiekowego istotne są prestiż (władza) oraz spoistość grupy (będąca efektem jej wspólnych zainteresowań i atrakcyjności) [za: Mika, 1981].

Grupa składająca się z wielu jednostek wykazuje pewną spoistość, która powoduje to, że postrzegamy ją jako całość. Grupy o dużej spoistości mają większy wpływ na swoich członków, są zdolne do większej ich aktywizacji, sprawczości i łatwiej bronią się przed rozpadem [za: Mika, 1981]. *Spójność (spoistość) grupy to poziom rozwoju więzów między członkami grupy i poziom rozwoju „ducha grupy”. Jest to również miara atrakcyjności grupy dla nowych członków* [Kozusznik, 2002, s. 85]. Spoistość grupy zwiększa jej odporność na tendencje odśrodkowe, mogące przerwać lub upośledzać powiązania grupowe. Koherencja grupy przejawia się we współpracy, w dążeniu do wspólnych celów, w wykonywaniu zadań z nich wynikających oraz w odpowiedzialnych stosunkach międzyludzkich, a więc przejawianiu więzi społecznych w formie przyjaźni i koleżeństwa.

Spoistość i atrakcyjność grupy są od siebie zależne. Im większy poziom jednej cechy, tym większy poziom drugiej. Zwiększając atrakcyjność, zwiększa się spoistość grupy i odwrotnie. *Zwiększanie atrakcyjności grupy zależy od dwóch czynników: od stanu potrzeb jednostki i od możliwości zaspokojenia ich przez grupę. Jeżeli grupa umożliwia zaspakajanie potrzeb swoich członków, to jest dla nich atrakcyjna. Jeżeli nie posiada takich możliwości, bądź nawet uniemożliwia zaspakajanie indywidualnych potrzeb jednostki, wówczas jest lub staje się nieatrakcyjna* [Górski, 1985, s. 188–189].

Wśród czynników determinujących spójność grupy należy wskazać:

- podobne gusty, postawy i wartości prowadzące do wzrostu sympatii i pozytywnych emocji;
- kształtowanie się tożsamości grupy; celebrowanie wspólnych okazji, wydarzeń dotyczących członków grupy, jej sukcesów; osiągnięcie zakładanych celów;
- równą dla wszystkich członków grupy dostępność do informacji; możliwość otwartego wyrażania poglądów; wspólne

planowanie zadań i podejmowanie decyzji [za: Machnowska, 2011].

Podnoszenie atrakcyjności grupy może być efektem stworzenia *elitarności grupy* [Mika, 1981, s. 521] oraz *zmiany jej cech tak, aby w większym stopniu mogła ona zaspakajać potrzeby swoich członków* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 162]. Wychowawca w grupie resocjalizacyjnej, powodując utrudnienia w dostępie do grupy, której stopień atrakcyjności jest wysoki dla jej członków i osób pretendujących do członkostwa w niej, może uzyskać określone cele wychowawcze. Efektem tego jest sytuacja zmiany zachowania wychowanka, który np. chcąc uzyskać status członka grupy, musi podnieść poziom wyników szkolnych czy zmienić stosunek do kolegów. Wychowanek będący członkiem grupy musi pamiętać o standardach w niej obowiązujących, których przekroczenie lub niedopełnienie może skutkować jego usunięciem z grupy. Im bardziej zadania odpowiadają potrzebom (indywidualnym i grupowym) oraz wymogowi możliwości ich realizacji (a więc im bardziej wychowankowie mają szansę na satysfakcję z osiągniętego sukcesu), tym większe zachodzi prawdopodobieństwo skuteczności oddziaływań poprzez grupę.

W dużej mierze chęć uczestnictwa w grupie zależy od relacji i stosunków interpersonalnych w niej panujących. Dlatego też organizowanie pozytywnego środowiska wychowawczego jest jednym z ważniejszych zadań stojących przed wychowawcami placówek resocjalizacyjnych. Pomimo powszechnego przekonania o konieczności podejmowania tego zadania w instytucjach resocjalizacyjnych – jak wynika z prowadzonych badań – nadal dużą wagę przywiązuje się do przestrzegania zewnętrznej dyscypliny i rygorów regulaminowych [za: Skuza 2012; Staniaszek, 2014]. Zaniedbywanie działań podejmowanych na rzecz kształtowania pozytywnego klimatu społecznego skutkuje wieloma konsekwencjami, wśród których istotne wydają się przede wszystkim te, które dotyczą poczucia autonomii i ekspresji wychowanków, formalizują i usztywniają relacje zarówno pomiędzy nimi a wychowawcami, jak i pomiędzy nimi samymi (wpływając

na kształtowanie się drugiego życia i nieformalnych zasad funkcjonujących w placówce). Przy braku sprzyjającego klimatu społecznego w placówce trudno oczekiwać, by grupy wychowawcze w sposób pozytywny kształtowały postawy i zachowania swoich członków, a praca wychowawców przynosiła efekty w postaci sprzyjających zmianie relacji wychowawczych. Wychowawcy *koncentrują się na utrzymaniu porządku zamiast na pracy nad relacją. Wzmaga to zaburzenia komunikacji i podwyższa napięcie interakcyjne, będąc w rzeczywistości podstawową przyczyną konfliktów (co wtórnie obsadza wychowawcę w roli „porządkowego”)* [Granosik, Gulczyńska, Szczepanik, 2014, s. 70].

Budowanie spójności i atrakcyjności grupy wymaga świadomości mechanizmów, które mają wpływ na jej strukturę i znaczenie więzi pomiędzy tworzącymi ją osobami. Grupa musi zapewniać realizację socjoemocjonalnych potrzeb, czemu służą wspólnie wypracowane *strategie wsparcia i wzajemnej pomocy w trudnych sytuacjach. Mechanizmy zapewnienia bezpieczeństwa prowadzą do pogłębienia wzajemnych zainteresowań, pasji czy przekonań* [Sawicki, 2015, s. 101], a w konsekwencji umożliwiają wzajemne wywieranie wpływu członków grupy na siebie. W kształtowaniu relacji pomiędzy nimi istotną rolę odgrywają również podobieństwa (zarówno do zachowań anty-, jak i prospołecznych), nieśmiałość, poczucie bezradności, osiągnięcia szkolne, system wartości [za: Sawicki, 2015]. Wychowawca prowadzący grupę, chcący wykorzystać jej prestiż, a tym samym jej pozytywny wpływ, tworząc warunki dla jej powstania i funkcjonowania, musi uwzględnić więc niezależny w dużej mierze od niego mechanizm oddziałujący na jej strukturę i stopień wewnętrznej spójności odpowiadający za siłę tego wpływu.

Grupa musi doceniać starania jednostki, równo traktować swoich członków, także podczas realizacji zadań o mniejszym stopniu atrakcyjności. Organizacja pracy grupy powinna być oparta na czytelnych zasadach i regułach. Także potencjalne konflikty, mogące wystąpić w grupie, wymagają od wychowawcy *rozwijania systemu regulacji stosunków międzyosobniczych, zapobiegania i łagodzenia konfliktów*

oraz utworzenia systemu chroniącego młodszych i słabszych wychowanków przed przemocą silniejszych [Górski, 1985, s. 190]. Stąd też jawi się potrzeba opracowania i przestrzegania ogólnie znanego systemu norm i zasad obowiązujących wszystkich członków grupy. System ten musi regulować stosunki pomiędzy członkami grupy, równo dbać o potrzeby każdego z nich, umożliwiać włączanie się w działania grupy wszystkim członkom, niezależnie od ich siły, pozycji w grupie i funkcji przez nich pełnionych. Warto w tym momencie sięgnąć po sprawdzone wzory, opisane, poddane analizie i wdrożone do działania. *Aktualną do dnia dzisiejszego jest idea Korczakowskiego domu, w którym partnerstwo w relacjach wychowawca – wychowanek przejawiało się w odrzuceniu nadmiernego rygoryzmu, stosowania zbędnych kar, a preferowaniu porozumienia, współpracy, koordynacji, uzupełniania się i pełnego zaufania do siebie* [Bałandynowicz, 2013, s. 26]. Taka organizacja pracy placówki z instytucjonalną formą gwarancji poszanowania norm i zasad ustanowionych w sposób demokratyczny ma chronić obie strony procesu wychowawczego przed zachowaniami naruszającymi ustanowione standardy oraz przed arbitralnością osób dysponujących władzą nad innymi osobami, a więc kształtować klimat społeczny placówki sprzyjający pozytywnemu wpływowi grupy na swych członków.

Spoistość i prestiż grupy jest także efektem treści i formy realizowanych w niej zadań. Muszą być one ciekawe, niemonotonne i atrakcyjne dla grupy, a także dawać szansę na ujawnienie się i wykorzystanie zdolności i umiejętności posiadanych przez każdego wychowanka. Wymaganie to wymusza na wychowawcy konieczność dostosowywania stawianych członkom grupy oczekiwań w sposób indywidualny i uwzględniający ich jednostkowy potencjał. Z taką grupą, z jednej strony atrakcyjną i pożądaną przez jej obecnych i potencjalnych członków, funkcjonującą zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, opartą na aprobowanych normach, zasadach i wartościach, spójną i zwartą w swej strukturze, wychowawca może skutecznie

realizować indywidualnie i instytucjonalne cele resocjalizacyjne stawiane przed każdym wychowankiem.

Kierowanie grupą

* * *

– Chłopaki, dostaliśmy siłownię zewnętrzną. Mam nadzieję, że cięszycie się tak samo jak ja.

Informację wychowankom przekazałem zaraz po tym, jak potwierdzony został termin dostarczenia jej elementów do placówki. Poruszenie wśród chłopców jednoznacznie potwierdziło ogólne zadowolenie, jakie zapanowało na sali.

– No to teraz potrzebuję ochotników, którzy pomogą zaprojektować jej usytuowanie i zamontować urządzenia. Czekam na was jutro u siebie w gabinecie. Liczę, że znajdą się chętni nie tylko do korzystania z siłowni, a także do jej fizycznego przygotowania do użytkowania.

* * *

Następnego dnia przed gabinetem czekała piątka chłopaków.

– My do siłowni – zakomunikował jeden z nich zaraz przed tym, jak weszli ze mną do pomieszczenia.

– Cieszę się chłopaki, że jesteście. To dla mnie ważne. Mamy niewiele czasu na wykonanie pracy. Przetarg spowodował, że nieco umknęły nam terminy i zostało niewiele ponad dwa tygodnie na rozliczenie projektu. Sami więc widzicie, że jest co robić.

– A co dokładnie jest do roboty? – spytał Dominik, który jak zwykle, gdy pojawia się potrzeba wykonania czegokolwiek na terenie placówki, stawia się do dyspozycji jako pierwszy.

– Musimy przygotować teren, na którym zostanie ona usytuowana. Dostaliśmy mapkę, według której musimy rozmieścić urządzenia

na placu. To trzeba dokładnie zrobić, zachowując przestrzeń bezpieczeństwa. Instrukcja zawiera wytyczne.

– Mogę? – Dominik wyciągnął rękę po dokumenty, niemal paląc się do roboty.

– Weź, Dominik. Przyjrzyj się. Pomiędzy urządzeniami konieczne jest zachowanie strefy bezpieczeństwa o promieniu 3 metrów. Trzeba wymierzyć usytuowanie urządzeń i opalikować miejsca, w których trzeba będzie wbetonować fundamenty pod nie. To te duże betonowe kłocki, które leżą przy wiacie.

– Dyrektorze, ja to zrobię. Wezmę od majstra miarkę i wymierzę jak trzeba. Wezmę ze sobą Kamila – zakomunikował wychowanek, wskazując jednocześnie na kolegę.

– Ok. Pamiętaj, że mapka jest ważna. Nie możemy dowolnie rozmieszczać tych maszyn.

Wychowankowie wyszli z gabinetu,

– Chłopaki, dla was została nieco bardziej niewdzięczna robota – zwróciłem się do pozostałych. – Teren siłowni musi być bezpieczny.

– Co to znaczy? – spytał jeden z pozostałych.

– Bezpieczny to znaczy wolny od czegokolwiek, co mogłoby stanowić jakieś niebezpieczeństwo. Kamienie, korzenie, nierówności terenu. To chyba najważniejsze z potencjalnych zagrożeń. Dacie radę? – spytałem, patrząc im w oczy.

– Pewnie, że tak – padło ze strony chłopców.

– Super. Co wam będzie potrzebne, żeby wykonać zadanie?

Chłopcy przez chwilę spojrzeli po sobie, po czym jeden za drugim zaczęli wymieniać narzędzia niezbędne do wykonania pracy.

– Wszystko to znajdziecie w garażu. Majster nie odmówi wam wydania narzędzi. Powiedzcie mu, że proszę go, by was wspierał, gdyby była taka konieczność.

Chłopcy wstali i zaczęli iść w kierunku drzwi.

– Panowie – zwróciłem się do wychodzących. – Dziękuję wam za chęci i pracę. To dla mnie ważne, a jestem przekonany, że zyskacie wdzięczność pozostałych. Uważam, że to będzie fajne miejsce

i będziecie z niego zadowoleni. Gdybyście czegoś potrzebowali, jestem do dyspozycji.

- A możemy dostać jakieś napoje do picia? Na pewno się przydadzą.
- Pobierzcie z magazynu. – Uśmiechnąłem się do chłopaków. –

I oby tylko takie problemy były.

* * *

W każdej z metod opartych na wpływie grupy niezmiernie ważnym elementem jest sposób oddziaływania (kierowania) grupą przez wychowawcę *zarówno wówczas, kiedy kształtuje on samorządność zespołu, jego cele, normy i strukturę, jak i wtedy, gdy podnosi spoistość grupy* [Górski, 1985, s. 192].

Kierowanie grupą samo w sobie nie stanowi metody wychowawczej, jednak ma ono znaczenie dla możliwości wykorzystania grupy jako środka wpływu wychowawczego. To właśnie zadanie stojące przed wychowawcą decyduje o metodycznym znaczeniu kierowania grupą, którego podstawowym celem jest realizacja stawianych sobie przez wychowawcę celów resocjalizacyjnych. To *ogół czynności i dyrektyw, które mają na celu wywołanie u wychowanka pożądanego przez osobę kierującą postępowania* [Okoń, 1981, s. 124].

Możliwość wychowawczego wpływu na funkcjonowanie grupy, pobudzanie i koordynowanie jej funkcjonowania, wyznaczanie jej zadań, wiąże się ze strukturą władzy, a więc relacją pomiędzy stopniem jej sformalizowania a autentycznym jej posiadaniem, będącym efektem określonych cech osobowościowych posiadanych przez wychowawcę. W dużej mierze zależy to od posiadanego przez niego autorytetu stanowiącego o możliwości wpływu na rozwój i działanie grupy. *Autorytet jest to cecha, w którą wyposażona jest istota realna lub idealna w stosunku do określonych osobników, dzięki której uważana jest przez tych ostatnich za obdarzoną w moc wyższą od tej, jaką przypisują samym sobie* [Pomykało, 1993, s. 35].

Zarówno założenia teoretyczne, jak i praktyka kierowania zespołem uczniów/wychowanków przez nauczyciela w przeszłości

bywały bardzo różne. Na przestrzeni wieków nauczyciel był osobą, której rola diametralnie się zmieniała: od osoby o „jedynie słusznym” poglądzie na świat, a zatem obdarzonej prawem „urabiania” umysłu dziecka, po rolę obecnie pełnioną (a może postulowaną?) osoby „budzącej umysł”, aktywizującej ucznia do poszukiwań, stawiania pytań, wyrażania niepokojów i wątpliwości, indywidualizującej wymagania od ucznia, liczącej się z jego prawami. Zdolność aktywizowania w dużej mierze zależy od swego rodzaju atrakcyjności interpersonalnej wychowawcy, w której można wyróżnić składowe:

- *sympatię, która grupuje takie zmienne, jak lubienie i chęć przebywania z daną osobą;*
- *szacunek, grupujący takie zmienne, jak podziw i poszukiwanie opinii tej osoby* [Strelan, 2000, s. 175].

Wychowawca chcący kierować grupą wychowanków musi wykonywać wiele czynności. Wśród nich do najważniejszych należy zaliczyć: koordynowanie jej działalności, ustalanie celów i polityki, planowanie sposobów i środków osiągnięcia zakładanych przez grupę celów, reprezentowanie jej na zewnątrz, kontrolowanie relacji międzyosobowych zachodzących w grupie, stosowanie wzmocnień poprzez rozdzielanie kar i nagród, pełnienie w niej roli eksperta, arbitra i mediatora, a także przekazywanie modelu postępowania dla wychowanków oraz przyjmowanie odpowiedzialności na siebie przed grupą za jej niepowodzenia [za: Mika, 1981].

Postawy prezentowane przez wychowanków warunkują przyjmowanie przez wychowawcę określonych stylów kierowania wychowawczego, które *może być demokratyczne lub autokratyczne. Demokratyczne kierowanie wychowawcze ma miejsce wtedy, gdy w planowaniu działalności szkoły, klasy, organizacji lub zespołu, w realizowaniu tej działalności i jej kontroli, bierze udział i młodzież, ponosząc w ten sposób współodpowiedzialność za uzyskane wyniki. Autokratyczne kierowanie wychowawcze sprowadza je do odgórnego regulowania wszelkich zachowań wychowanków, bez odwoływania się do ich opinii, a tym bardziej decyzji; choć oba rodzaje są w wychowaniu*

niezbędne, pierwszy, którego znaczenie wzrasta z wiekiem wychowanków, decyduje ostatecznie o powodzeniu pracy wychowawczej [Okoń, 1981, s. 124].

Istotą autokratycznego stylu kierowania jest zdecydowany podział na kierujących i podwładnych. To kierujący wychowawca określa i narzuca przestrzeganie celów wychowawczych, przydziela czynności, sam ich nie wykonując, wyznacza zadania, podejmuje decyzje, przekazując je, stosując rozkazy i polecenia. Częściej stosuje kary niż nagrody. Styl demokratyczny jest antonimem stylu autokratycznego. Cechuje go współdziałanie grupy w podejmowaniu decyzji, określaniu celów, sposobów ich realizacji i przydziału czynności. Wybór rozwiązania proponowanego przez wychowawcę kierującego grupą jest udziałem wszystkich wychowanków. Demokratyczny wychowawca uczestniczy w podejmowanych czynnościach i realizowanych zadaniach. Dokonuje ocen w sposób obiektywny, w dyskusji używa argumentów i faktów, uzasadnia je. Jego wpływ na grupę opiera się na perswazji, dyskusji i wspólnocie interesów. Kierujący demokratycznie wychowawca liczy się ze zdaniem członków grupy, pobudza ich aktywność zachęcając do samodzielności i odpowiedzialności.

Wśród podstawowych stylów kierowania ludźmi wymienia się także styl liberalny, który zakłada pozostawienie członkom grupy niemal całkowitej swobody w wyborze celów i sposobie ich realizacji. Dotyczy ona podejmowania decyzji grupowych i indywidualnych, wychowawcy nie uczestniczą w pracy grupy, nie ingerują w nią. Zaangażowanie wychowawcy ma miejsce wtedy, gdy zostaje o to poproszony, wówczas udziela informacji zwrotnych. Liberalizm kierowania sprzyja tworzeniu się nieformalnych stosunków wewnątrzgrupowych.

W ostatnich kilkunastu latach w środowisku oświatowym dużym zainteresowaniem cieszy się model przywództwa edukacyjnego. Efekty badań wskazują, że formalność władzy pomimo jej obiektywnych zalet nie pozwala na efektywność satysfakcjonującą wszystkich uczestników grupy. Przywództwo wymaga dobrego kierowania, opartego na czytelnych zasadach, odpowiedzialności i standardach

oraz szacunku do człowieka. Ludzie z zasady nie chcą, by nimi kierować. Chcą, by im przewodzić. Kierowanie nieuchronnie związane jest z stanem nadrzędności nad innymi członkami grupy. Kierujący wyposażony jest w atrybuty władzy, co pozwala mu oddziaływać na myśli i czyny podległych mu osób. Uważa się, że stosunkowo łatwo jest wyegzekwować wykonywanie czynności, o wiele trudniejsze jest wyzwolenie kreatywności i zaangażowania. Przywództwo to nie odwoływanie się do nadrzędności. To dostarczanie inspiracji, wizji i motywacji, to wyznaczanie kierunku rozwoju ludzi i całych organizacji. Pod wpływem przywódcy członkowie grup, zgodnie z przyjętą strategią i kulturą organizacyjną, realizują stawiane przed nimi zadania i cele, rozwijając przy tym potencjał własny i grupy, której są członkami [za: Dobijański, 2015].

Przywództwo humanistyczne polega na inspirowaniu i pobudzaniu wewnętrznej motywacji, rezygnacji ze strukturalnego kierowania na rzecz horyzontalnej współpracy, delegowaniu uprawnień i odpowiedzialności, oparciu wzajemnych relacji na wspólnych wartościach i celach pobudzających do aktywności [za: Avery, 2009]. Rolą przywództwa emancypacyjnego jest wyzwalamie entuzjazmu i potencjału tkwiącego w każdej z osób stanowiących grupę. Rolą przywódcy emancypacyjnego jest ochrona i wsparcie, okazywanie szacunku, tworzenie empatycznych relacji, zachęcanie do podejmowania odpowiedzialności, wzmacnianie i uaktywnianie członków grupy, delegowanie odpowiedzialności i decyzji, a także reagowanie na potrzeby innych [za: Mrówka, 2010].

Złożoność oczekiwań stawianych przywódcy, zarówno w zakresie jego kompetencji, jak i posiadanych cech, oczekiwanych w kontekście skuteczności przywództwa, każą założyć, że jego skuteczność zależy od stopnia dojrzałości osób tworzących grupę. Przywództwo zakłada ich rozwój, a więc etapowe przechodzenie od orientacji na zadania do orientacji na członków grupy, to jest przejścia od dyrektywnego na delegacyjny sposób przewodzenia [za: Hersey, Blanchard, 1982].

Coraz częściej pojawiają się oczekiwania większej efektywności kierowane w stronę szkół i placówek. Obecne modele przywództwa nie posiadają własnej tożsamości w oświacie, zostały one zaadaptowane z biznesu. Jednak niezależnie od tego, na ile ta adaptacja jest lub okaże się skuteczna, od osób kierujących grupą oczekuje się mistrzostwa, które nie jest możliwe do osiągnięcia z dnia na dzień. W wychowaniu resocjalizacyjnym styl kierowania czy też przewodzenia w sposób zdecydowany musi brać pod uwagę rozwój wewnętrznych relacji członków grupy, akceptację norm i zasad obowiązujących w społeczeństwie, podkreślać wagę i znaczenie jednostki w grupie, dążyć do wszechstronnego rozwoju osobowości wychowanków.

4. Metody oparte na relacji z kulturą

Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę bardzo zajmowało.

Janusz Korczak

Wzory zachowań ludzkich wykształconych i przyswojonych w procesie rozwoju społecznego oraz wytwory tych zachowań, tworząc względnie zintegrowaną całość, stanowią podstawę używania kultury dla osiągnięcia celów wychowawczych [za: Kłoskowska, 1983]. Wzory zachowań – wspólne dla określonych zbiorowości społecznych – obejmują m.in. podstawowe zakresy życiowej aktywności jednostki: naukę, pracę i rekreację. Wśród wytworów natomiast znajdują się m.in. takie zbiorowości i instytucje społeczne, które wywierają wpływ na zachowanie się człowieka w wymienionych zakresach jego aktywności, a więc szkoła, zakład pracy i instytucje rekreacyjne [Górski, 1985, s. 195].

Operowanie kulturą (kulturotechnika) odnosi się więc do wzorów i wytworów kultury, zbiorowości oraz systemów społecznych i instytucji z nimi związanych. Oprócz wpływu osobistego, sytuacji społecznych i grup wychowawczych wychowawcy instytucji resocjalizacyjnych

mają więc możliwość wykorzystywania w projektowanych i realizowanych oddziaływaniach resocjalizacyjnych: naukę w szkole, pracę zawodową i społeczną oraz zorganizowaną rekreację. Odnosząc się do aktywności człowieka – uczenie się, pracę i rekreację, a w kontekście zbiorowości, systemów i instytucji społecznych – szkołę, zakład pracy i instytucjonalną rekreację [za: Czapów, Jedlewski, 1971].

Działalność wychowawcza jest ściśle sprzężona ze środowiskiem społecznym i kulturowym człowieka. Osiąganie przez wychowawcę zaplanowanych przez siebie rezultatów musi obejmować oddziaływania wychowawcze kierowane nie tylko do podmiotu tych oddziaływań, ale także uwzględniać wpływ środowiska społecznego, w którym podmiot ten funkcjonuje [za: Wroczyński, 1960]. Kontakt ze środowiskiem kulturowym może mieć charakter konsumpcyjny (przyswajania i transferowania treści kulturowych) lub wytwórczy (naśladowania i tworzenia). Udział w kulturze wymaga przysposobienia wychowanka do reaktywnego i aktywnego uczestnictwa w niej, a więc przyswojenia przez wychowanka systemu znaczeń i systemu wartości pozwalającego docenić znaczenie kultury [za: Czapów, Jedlewski, 1971].

Nauczanie resocjalizujące

* * *

– Nie lubię szkoły. – Usłyszałem odpowiedź Huberta, gdy spytałem go na szkolnym korytarzu, co słyhać.

– Wiesz, jakoś mnie to nie dziwi, gdy przypomnę sobie, jaką miałeś frekwencję w swojej macierzystej szkole – odpowiedziałem chłopcu, patrząc na jego nieco zbuntowaną minę.

– Nuda. I zawsze się mnie czepiano. A poza tym, to ciekawy jestem, jak by wawca się czuł, gdyby przy każdej nadarzającej się okazji ktoś by panu ładował pałę za pałą. Za nic.

– Hubert, za nic to raczej trudno dostać coś więcej niż gola. Gdybyś coś dał z siebie, to może nie byłoby tak tragicznie. Hubert, żartuję. – Szybko skończyłem ironiczny ton, widząc, że chłopiec zbiera się do odejścia.

– Masz rację. Nie sztuka obłożyć kogoś jedynkami, nie dając mu szansy na wyrównanie braków i zniechęcając go wcześniej do jakiegokolwiek wysiłku. Ale pan Paweł chyba nie znęca się nad tobą w trakcie zajęć? I z tego, co wiem, to raczej stara się dawać wam wszystkim szansę na pozytywną ocenę. Nieprawdaż? – spytałem.

– Nie no. Pan Paweł jest w porządku.

– Tak mi się wydaje. Nie słyszałem nigdy, żeby się na kogoś uwziął, a jak sprawdza, czego się nauczyliście, to nie szuka tego, czego nie wiecie, tylko wręcz odwrotnie. Stara się znaleźć cokolwiek, co może pozytywnie ocenić. Nie mów mi, że jest inaczej.

– No przecież mówiłem, że jest ok – stwierdził Hubert, okazując nieco poirytowania.

– No, mówiłeś. Mówiłeś też, że szkoła to nuda. A mnie się zdaje, że dzisiaj macie zaplanowane zajęcia z robotyki. To też nuda? A może zamiast na lekcje wolisz, bym znalazł ci jakieś inne zajęcie? Wokół ośrodka jest zawsze mnóstwo pracy. Zamiast programować roboty, możesz grabić liście.

– Nie, nie – chłopiec energicznie dalej zaprzeczał roztaczanej przeze mnie wizji. – Ja nie powiedziałem, że lekcje z panem Pawłem są nudne. Generalnie to ja lubię te zajęcia.

– No i super. Hubert, tak na poważnie. Wiem, że dla wielu z was szkoła jest złem koniecznym. Macie wiejskie doświadczenia, co nie znaczy, że nauka jest beznadziejna. Daj z siebie trochę wysiłku, a sam zobaczysz, że rozwiązywanie problemów może sprawiać frajdę. Zawsze możesz powiedzieć, że czegoś nie rozumiesz i potrzebujesz wsparcia. Jestem przekonany, że taką pomoc otrzymasz. Nikt nie będzie ci tu udowadniał, jak niewiele wiesz, a wręcz przeciwnie. Sam się zdziwisz, jak wiele potrafisz, tylko twoja wiedza i umiejętności muszą być uporządkowane.

Hubert stał przede mną, patrząc jakby z niedowierzaniem.

– Goń, Hubert, na lekcje. I powodzenia. Przyjdź później, to powiesz mi, czego ciekawego się dzisiaj dowiedziałeś.

Gdy parę minut później dyskretnie spoglądałem przez przeszkłone drzwi sali informatycznej, widziałem Huberta, który mozolnie programował robota, wyklepując na klawiaturze odpowiednie znaki. Na twarzy chłopca widać było zapał i zaangażowanie.

– Mam nadzieję, że nie odgryzie sobie tego jęzora. – Pomyślałem ubawiony widokiem chłopca pracującego przy komputerze.

* * *

Przekonanie, że nauczanie resocjalizujące nie wymaga stosowania specjalnych metod i środków nauczania, dostosowania, tj. zindywidualizowania wymagań i oczekiwań, oparcia nauczania na starannie przemyślanej realizacji obowiązującego programu nauczania w specyficznych warunkach organizacyjnych, jest przekonaniem błędnym i wymaga korekty. Efektywność każdego procesu zależy od oparcia go na solidnych fundamentach, rzetelnej, sprawdzonej wiedzy i zasobach pozwalających osiągnąć zakładane cele. O skuteczności nauczania decydują m.in. zasady i metody nauczania, których przestrzeganie jest niezbędnym warunkiem tej skuteczności.

Jedną z ważniejszych reguł nauczania jest zasada świadomego i aktywnego uczestnictwa ucznia w procesie nauczania. Zgodnie z nią centralną postacią procesu jest uczeń, którego ciekawość, zainteresowania, chęć do nauki i aktywność pozwalają nauczycielowi na *rozbudzenie gotowości do opanowania materiału i zainteresowania się pracą szkolną* [Lipkowski, 1980, s. 211], a więc motywacji do zaangażowania go w proces uczenia się. Zasada ta stawia ucznia w głównym miejscu procesu nauczania. Wynika ona z tego, że młoda osoba jest ciekawa świata, ludzi i procesów, posiada olbrzymie możliwości poznawcze i poszukuje własnych zainteresowań. Należy wykorzystać i utrzymać naturalną chęć większości uczniów do nauki i ich aktywność na lekcjach. Nauczyciel nie jest w stanie zrealizować celów edukacyjnych bez akceptacji swoich poczynań i aktywności ze strony uczniów. Cały

proces nauczania szkolnego i działalność nauczyciela to przede wszystkim kierowanie uczniem. Jeśli będzie on pracował ze świadomością i pozytywnym przekonaniem, że nauczyciel jest pomocnikiem w jego rozwoju i wykaże aktywność w zdobywaniu wiedzy, to jego osiągnięcia będą znacznie wyższe.

Krytyka szkoły, z jaką mamy do czynienia od pewnego czasu, wynika m.in. z faktu jej niedomagania w zakresie pracy z uczniem sprawiającym problemy, zagrożonym niedostosowanym bądź niedostosowanym społecznie. Jest to również efekt wadliwie funkcjonującego systemu kształcenia i wychowania. Wynika z braku harmonii i integralności pomiędzy kluczowymi elementami procesu edukacji: nauczycielami (ich kompetencje, metody pracy i zaangażowanie się w proces edukacji), uczniami (ich potrzeby, motywacje i metody pracy), treściami kształcenia (ich dobór, układ oraz ewaluacja wyników nauczania) oraz środowiskiem kształcenia (środki i społeczno-materiałne warunki kształcenia) [za: Okoń, 2003]. Zaburzenia procesu edukacji (jej funkcji rekonstruktywnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej) prowadzą do rozbieżności pomiędzy założoną a faktycznie realizowaną funkcją szkoły. Porzucanie wychowania na rzecz dydaktyzmu i zorientowania się na realizację programu (efekt ciągłego sprawdzania, porównywania twardych wyników nauczania) powodują, że nauczyciele skupiają się na niedociągnięciach uczniów odstających poziomem od oczekiwanego wyniku, którzy stają się przyczyną niemożności uzyskania przez szkołę wysokiego miejsca w rankingu szkół, co z kolei przekłada się na problemy w rekrutacji (czyli wysokość subwencji oświatowej i miejsca pracy dla nauczycieli).

W rezultacie błędów pedagogicznych następuje patologizacja wpływu środowiska szkolnego na proces socjalizacji ucznia, niemogącego z różnych przyczyn sprostać wymaganiom szkoły. Efektem tego są zakłócenia stanu równowagi psychicznej ucznia, negatywne relacje prowadzące do jego emocjonalnego odrzucenia, pojawianie się lęku (fobii szkolnej) oraz niechęć wobec szkoły i nauczycieli, a w końcu, wskutek odczuwania przez ucznia zagrożenia psychologicznego, pojawienie

się zaburzeń w zachowaniu. W przypadku uczniów niedostosowanych społecznie mamy do czynienia z sytuacją, w której naprzeciw nauczyciela staje młody człowiek, dla którego szkoła była jednym z elementów przyczyniających się do powstania problemów, w efekcie których trafił on do placówki wychowawczej lub resocjalizacyjnej. *Szkoła pozostała mu w świadomości jako miejsce przykrych doznań, niepowodzeń i poniżeń. Wspomnienia szkoły po latach zerwania z nią i przerwy w nauce są jak najgorsze. Po szkole pozostał uraz, pogarda i lekceważenie* [Jedlewski, 1978, s. 69]. Sytuacja, w której uczeń ponownie trafia do nielubianej szkoły, budzi w nim uzasadnione negatywne uczucia i chęć do demonstrowania swojej niechętniej postawy wobec niej.

Nauczanie resocjalizujące to *proces obejmujący odpowiednie działania dydaktyczno-terapeutyczne, skierowane do uczniów o symptomach niedostosowania społecznego w celu korygowania zaburzonych zachowań i wadliwych postaw społecznych, usuwania negatywizmu szkolnego, rozbudzania zainteresowania nauką szkolną oraz aspiracjami edukacyjnymi, kompensowania deficytów w zakresie wiedzy i umiejętności szkolnych* [Szecówka, 2008, s. 249–250]. Nauczanie resocjalizacyjne musi różnić się od nauczania w szkole normalnej, w każdym razie musi się ono różnić od takich zajęć szczególnie wyraźnie w początkowym okresie procesu resocjalizacji [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 375], w którym od nauczyciela wymaga się przełamania niekorzystnych uwarunkowań psychofizycznych i interpersonalnych uczniów niedostosowanych społecznie, przy jednoczesnym wzięciu pod uwagę zaniechań i opóźnień szkolnych, raczej niższego poziomu intelektualnego, sprawności motorycznej i fizycznej, specyficznego temperamentu, braku aspiracji edukacyjnych, ubóstwa potrzeb poznawczych i zainteresowań, zaniechań w zakresie techniki uczenia się i niechęci do wysiłku umysłowego. wpływających na negatywizm szkolny [za: Szecówka, 2008].

Nauczyciel w nauczaniu resocjalizacyjnym musi pamiętać o kilku podstawowych zasadach, które dotyczą przede wszystkim rozbudzenia zainteresowań nauką szkolną, motywacji do uczenia się, przedkładania wychowania nad dydaktyzm, aktywizowania uczniów i włączania ich

w proces uczenia się, indywidualizacji wymagań i oddziaływań, stopniowania trudności (a także włączania w proces uczenia się), wzmacniania wysiłków i efektów.

Istotnym elementem nauczania resocjalizującego jest ocena szkolna, która w przypadku pracy z uczniami niedostosowanymi społecznie winna spełniać przede wszystkim funkcję o charakterze motywacyjnym, zachęcającym do wysiłku oraz przełamywać fobię i niechęć uczniów do uczestnictwa w procesie edukacyjnym. Nauczyciel w związku z tym nie powinien przede wszystkim *egzekwować zakładanej pracy, sprawdzać, odpytywać, urządzać klasówek itp.* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 376], lecz aktywizować, zachęcać i stymulować ucznia do aktywności szkolnej, rozbudzać i kształtować jego zainteresowania, wspierać go w wysiłkach związanych z rozwiązywaniem przez niego problemów edukacyjnych.

Nie oznacza to wcale, że w szkołach funkcjonujących w instytucjach resocjalizacyjnych można odpuścić poziom nauczania. Jednak utrzymanie tego poziomu wymaga stosowania metod pracy pozwalających na osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych i resocjalizacyjnych. Nauczanie musi uwzględniać specyficzne potrzeby uczniów niedostosowanych społecznie. Nie może być prowadzone w sposób apodyktyczny, narzucający i nieuwzględniający możliwości (potencjału) i zainteresowań uczniów. Rozbudzenie i kształtowanie osobowości ucznia poprzez edukację wymaga jego aktywnego udziału w procesie szkolnym, który należy upodobnić do procesu badawczego [za: Koziński, 1970], wykorzystując różnego rodzaju kulturo- i socjotechniki pozwalające z jednej strony na edukację, z drugiej zaś na resocjalizację. Warto zatem w nauczaniu resocjalizacyjnym stosować nauczanie zespołowe, w ramach którego grupy uczniów mają szansę pracować nad powierzonymi im problemami.

Nauczanie problemowe w zespołach stawia ucznia w centrum procesu uczenia, zmuszając go poniekąd do podjęcia działań związanych ze współpracą z innymi członkami zespołu poprzez dyskusję, eksperymenty i inne formy pracy zespołowej. Tok lekcji problemowej

oparty jest na pięciu krokach, w trakcie których uczeń ma możliwość zetknięcia się z praktyczną lub teoretyczną trudnością, sformułować podstawowe pytania problemowe, podzielić proces rozwiązania problemu na etapy, posługując się pytaniami pomocniczymi, sformułować i utrwalić zdobyte odpowiedzi, w połączeniu ich z ekspresją wykorzystać nabytą wiedzę w praktyce [za: Okoń, 1987].

Proces badawczy jest charakterystyczny dla postępowania w nauce. Przed uczniami stawiane są zadania o różnym stopniu trudności i złożoności. Rozwiązanie zadań wymaga określonej wiedzy i umiejętności nabytych wcześniej. Sformułowanie problemu stanowi pierwszy krok, w ślad za którym uczniowie podejmują następne kroki, związane z określaniem i systematyzowaniem szczegółowych zadań jego realizacji (możliwe jest posiłkowanie się pytaniami szczegółowymi), stawiają hipotezy, ustalają sposoby rozwiązania problemów szczegółowych i problemu głównego, empirycznie weryfikują hipotezy, by w końcu wyciągnąć wnioski i wdrożyć rozwiązania w praktyce, wcześniej dokonując ich werbalizacji. Proces ten przebiega w fazach przedstawionych na rysunku 7.

Metoda problemowa pozwala na posługiwanie się różnymi odmiannami, wśród których warto wskazać na:

- klasyczne metody problemowe w postaci odkrywania – metody oparte na procesie myślowym racjonalizatorstwa lub wynalazczości oraz optymalnego działania i poszukiwania nowych rozwiązań problemów technologicznych, ekonomicznych i konstrukcyjnych;
- wykład problemowy – metoda o złożonym charakterze, polegająca na zaprezentowaniu określonego problemu naukowego lub praktycznego i kierunków jego rozwiązania, wymagająca zastosowania metod aktywizujących, a także technicznych środków przekazu i nauczania;
- dyskusja dydaktyczna – interakcyjny sposób wymiany myśli i poglądów pomiędzy nauczycielem i uczniami, którego celem jest pobudzenie i rozwój myślenia, kształtowanie poglądów

i przekonań, dokonywanie ocen, formułowanie myśli i ich wypowiedzanie, krytyczne spojrzenie na poglądy i przekonania własne i innych osób oraz ich weryfikacja;

- gry dydaktyczne – jako narzędzia motywujące poprzez relaks i zabawę zachęcają do wspólnego działania i wysiłku intelektualnego uczestniczących w nich uczniów;
- „burza mózgów” – zwana inaczej giełdą lub fabryką pomysłów, angażuje uczniów do nieskrępowanych wypowiedzi, szukania wielu metod rozwiązania problemu, zespołowego poddawania pomysłów rozwiązania zadania;
- metoda symulacyjna – pozwalająca uczniom na tworzenie modelu określonej przez nauczyciela rzeczywistości, w której uczniowie odgrywają przydzielone im role, dążąc do osiągnięcia celu [za: Bereźnicki, 2007]. Symulacje, będąc zabawą „na niby”, pozorują wydarzenia, sytuacje, rozwijają twórczą inwencję i umiejętności poznawcze, kształtują tym samym system wartości, przygotowując uczniów do radzenia sobie w rzeczywistości;
- metoda inscenizacji – poprzez przedstawienie wybranego autentycznego lub fikcyjnego zdarzenia, wcielanie się w role i odgrywanie ich, uczniowie prezentują określone zadania stanowiące tło do dyskusji na zadany przez nauczyciela temat;
- metoda projektów edukacyjnych – pozwala na zespołowe rozwiązanie określonych problemów, wykonanie konkretnego produktu, zorientowanie się praktyczne na rzeczywistość, wykorzystanie wiedzy z różnych dziedzin, samodzielne i grupowe uczenie się. Punktem wyjścia jest sytuacja problemowa wymagająca podjęcia inicjatywy, wytyczenia celu, którym jest realizacja określonego projektu [za: Szymański, 2000].

Proces nauczania oparty musi być na zasadach systemowości, pogłębłości, samodzielności, wiązania teorii z praktyką, efektywności, stopniowania trudności, indywidualizacji i socjalizacji [za: Okoń, 2003], a także przystępności nauczania, świadomego i aktywnego

udziału ucznia w procesie uczenia się, systematyczności, trwałości i operatywności wiedzy oraz wykorzystywania potencjałów uczniów [za: Kupisiewicz, 2000]. W nauczaniu resocjalizującym szczególnie istotne jest oparcie procesu nauczania na zasadach indywidualizacji, pomocy w nauce, dominacji wychowania, aktywności, dostosowania wymagań do możliwości poznawczych, treści kształcących i nauczania zespołowego [za: Lipkowski, 1993]. Nauczanie resocjalizujące w sposób zdecydowany wymaga zerwania ze sztywną, typowym systemem klasowo-lekcyjnym, w którym przydzielone na sztywno role zabijają spontaniczność, aktywność i motywację do nauki.

Zasada indywidualizacji oddziaływań resocjalizacyjnych w sposób szczególnie istotna jest w nauczaniu resocjalizacyjnym. Wymaga ona oparcia się na celowo zaplanowanych działaniach, które powinny prowadzić do osiągnięcia zakładanych celów edukacyjnych w możliwie jak najbardziej zindywidualizowany sposób. Zasady i cele opisane winny być w Indywidualnych Programach Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET), z uwzględnieniem jednostkowych posiadanych kompetencji (wiedzy, umiejętności) każdego uczestnika procesu nauczania. Stosowanie IPET ma na celu spójne i czytelne działania dydaktyczne, ale także wychowawcze i opiekuńcze podejmowane przez nauczycieli i wychowawców. Przy projektowaniu IPET zasadne jest zatem kierowanie się określonymi regułami, które wymagają uwzględnienia przez przygotowujący dokument zespół specjalistów orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, powiązania zadań edukacyjno-resocjalizacyjnych z potrzebami i możliwościami wychowanka wynikającymi z diagnozy, której efekty zawiera wielospecjalistyczna ocena przygotowana indywidualnie dla każdego ucznia. IPET winien określać mocne i słabe strony funkcjonowania wychowanka w obszarach rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, a także potencjalne ryzyka, mogące mieć wpływ na uzyskiwane efekty pracy. Wskazania do pracy zawarte w IPET służą nauczycielom i wychowawcom, którzy realizując poszczególne zadania, dokumentują osiągnięte efekty i poddają je ewaluacji celem ewentualnej zmiany i doskonalenia [za: Siemionow, 2022].

Posiadanie wykształcenia umożliwiającego skuteczne podjęcie pracy zarobkowej przez wychowanka jest niezmiernie ważnym elementem readaptacji społecznej. Współczesne czasy dla osób nieposiadających odpowiedniego przygotowania edukacyjnego nie mają do zaoferowania zbyt wiele. Stopniowa likwidacja stanowisk dla osób bez kwalifikacji powoduje, że osoby mające problemy z uzyskaniem zatrudnienia bądź też nisko opłacone w wyniku braku wystarczających kwalifikacji podlegają stopniowemu wykluczeniu z wielu obszarów życia społecznego, będąc stopniowo spychane na margines społeczny lub wręcz poza niego. *Niski poziom (lub brak) wykształcenia jest m.in. predyktorem autorytarnego widzenia świata. Osobowość jednostek o takiej orientacji cechuje sztywność reakcji, bezsilność, poczucie zagrożenia w sytuacjach nowych i nieznanach* [Szecówka, 2008, s. 251–252]. To powoduje sytuację, w której jednostki o orientacji autorytarnej poddają się wpływowi innych, stając się bezwolnymi, łatwo podporządkowującymi się, bezrefleksyjnymi i ślepo posłusznymi narzędziami. Osoby nieposiadające wykształcenia są bardziej narażone na powrót do przestępczości i izolację społeczną. Pamiętając o tym, podczas realizacji nauczania resocjalizacyjnego konieczne jest zabieganie o pozyskanie ucznia do procesu, przekonanie go, że szkoła nie musi być miejscem, w którym narażony będzie jedynie na przeżywanie porażek, ale także miejscem sukcesu i szansy na przyszłość. Takie działanie wymaga dbałości zarówno o ucznia, jak i proces uczenia oraz autentyczne, praktyczne efekty pozwalające uczniowi na powrót do społeczeństwa i znalezienie swojego miejsca w nim.

Resocjalizacyjna rola pracy

* * *

– Chłopaki! Grupa chętnych na dół. Oczko wodne z fontanną samo się nie zrobi. Pogoda dziś piękna, robota czeka.

Nie zawiodłem się. Zawsze znajdzie się kilka osób, które chcą uniknąć placówkowej nudy, podejmą się każdej czynności przerywającej codzienną monotonię, tym bardziej że dzisiejsze zadanie nie jest rutynowe i powinno wzbudzić zainteresowanie.

– Czy „Jaworki” zarobimy? – spytał jeden ze stojących w kolejce do narzędzi.

– A pewnie. Za pracę należy się płaca. A jaka praca, taka płaca.

– Uśmiechnąłem się, wyprzedzając kolejne pytanie o wysokość wynagrodzenia. „Jaworki” to wirtualna waluta, którą chłopcy zarabiają, wykonując różne ponadstandardowe czynności. Zgromadzone środki służą im do wykupowania sobie dodatkowych przyjemności i przywilejów, wśród których dodatkowe urlopowanie stanowi jeden z najcenniejszych.

Chłopcy rozpoczęli pracę. Wcześniej przygotowany projekt okazał się strzałem w dziesiątkę. Chłopcy wiedzieli, co robić. Wytyczony na gruncie zarys oczka szybko zaczął pogłębiać się, ziemia wywożona była na wcześniej upatrzonej tereny, który dzięki temu miał szansę zostać wyrównany, a od budynku internatu zaczęto kopać rowek, w którym miał zostać ułożony specjalnie przygotowany przewód elektryczny zasilający pompę wodną.

– Wawco, a napoje to się jakieś znajdują? Pić się chce. – Usłyszałem.

– Jeden szybki do kuchni. Poproś o kompot. A z magazynu można wziąć zgrzewkę wody.

Jeden z wychowanków udał się w kierunku kuchni.

– Panowie. Za boiskiem jest piach. Trzeba taczką przywieźć sporą kupkę. Beton będziemy mieszać.

Jak nigdy nie trzeba było wskazywać wykonawców polecenia. Już po chwili pierwsze taczki piachu zaczęto wysypywać nieopodal. Jeden z towarzyszących mi wychowawców zaczął przygotowywać betoniarkę.

Po kilku godzinach pracy spojrzeliśmy na siebie z dumą. Wybetonowana i wyposażona w zasilanie niecka już za kilka dni miała zostać napełniona wodą, a strumieniami wody miała strzelać leżąca jeszcze obok pompa.

– No, chłopaki. Jestem z was dumny – mówiąc to, spojrziałem na wychowanków, którzy zmęczeni, ale wyraźnie zadowoleni patrzyli na swoje dzieło. – Za kilka dni zapraszam was na wieczór przy fontannie. Będzie niespodzianka – zapowiedziałem, uśmiechając się w ich stronę.

* * *

Gdy spotkaliśmy się z grupą roboczą przy fontannie, zapadał zmierzch. Na stołach leżały zakupione wcześniej kebaby.

– Chłopaki, jeszcze raz dziękuję za pomoc. Chciałbym, żebyśmy wspólnie ocenili efekt, a przy okazji zapraszam was na małe co nieco.

Fast foody zawsze wywołują zadowolenie. Wychowankowie, pomimo wcześniej zjedzonej kolacji, energicznie przystąpili do konsumpcji.

Zapadający zmrok rozświetliły kolorowe światła, a tryskająca w górę woda wypełniła przestrzeń przyjemnym dźwiękiem pluskania. Twarze otaczających fontannę osób pokrył nieukrywany uśmiech zadowolenia. Efekt „wow” został osiągnięty!!

* * *

Praca, która stanowi *podstawowy wymiar bytowania ludzkiego na ziemi* [Jan Paweł II, 1995, s. 3], jest także jednym z głównych elementów procesu wychowania. Stanowi jeden z celów wychowania, który wymaga wyrobienia w młodym człowieku odpowiedniego stosunku do pracy, przygotowania go do wykonywania zawodu, szacunku dla pracy i ludzi ją wykonujących, w tym również jej wytworów. Daje ona możliwość pełnego korzystania z otaczającego człowieka świata i partycypacji w zdobywaniu dóbr materialnych dostępnych człowiekowi wykonującemu pracę, szansę na rozwój osobowy i samorealizację.

W grupie praw socjalnych prawo człowieka do pracy jest jednym z podstawowych. Każdy człowiek ma naturalne prawo do pracy, przygotowania do jej świadczenia (zarówno w sferze wiedzy, jak i umiejętności), bycia podmiotem w procesie pracy, wynagrodzenia za świadczoną pracę, pozwalającego mu na zapewnienie bytu materialnego sobie i własnej rodzinie. Praca uznawana jest za *świadomą*

i celową działalność człowieka ukierunkowaną na przetwarzanie dóbr przyrody i przystosowanie jej do potrzeb człowieka. Jest procesem społecznym oraz jest czynnikiem rozwoju osobowości, a zarazem stanowi wartość moralną [Bogaj, 2007, s. 25].

W procesie resocjalizacji praca rozumiana jest w dwojaki sposób. Traktowana jest jako wdrażanie wychowanka do pracy poprzez przysposobienie go do wypełniania roli zawodowej (wyposażenie w odpowiednie kompetencje i przyzwyczajenie do obowiązku i potrzeby aktywności zawodowej) oraz jako środek wychowania mający wpływ na rozwój osobowości, umiejętności współdziałania i przyjmowania właściwych postaw wobec pracy [za: Górski, 1985]. Niedostosowani społecznie mają za zadanie wyrobić w sobie nawyk pracy, a także kształtować kwalifikacje, które są niezbędne do tego, by nie zostać wykluczonym zawodowo, a więc rozszerzyć swoje możliwości readaptacyjne i reintegracyjne. Wykonywanie pracy ma na celu zapobieganie wyuczonej bezradności, a tym samym wykształcenie wśród osób przebywających w instytucjach resocjalizacyjnych szacunku do pracy, a także poznania życia zgodnego z prawem, tj. takiego, które w efekcie może pozwolić na poprawne funkcjonowanie w społeczeństwie [za: Kwieciński, Waligóra, 2007]. Wykonywanie pracy pozwala także na kształtowanie się punktualności, sumienności w wykonywaniu powierzonych obowiązków, organizacji czasu pracy. Utrwala również nawyk pracy i uczy dyscypliny. Praca pełni także funkcję zarobkową.

Nie każda praca ma resocjalizacyjny wpływ na proces wychowania. Wśród podstawowych warunków nadających jej taki wpływ należy wskazać następujące cechy: produktywność, kolektywność, przestrzeganie zasad i ochrony pracy, przydatność i użyteczność pracy (w tym zgodność z zainteresowaniami i potrzebami) [za: Popławski, 1984]. Praca nie powinna być karą, choć taki jej charakter w resocjalizacji towarzyszy jej od najdawniejszych czasów, gdy skazywano na karę pracy przymusowej (czasy cesarstwa rzymskiego przed naszą erą). Stosowanie pracy jako kary zalecano również w celu ustrzeżenia więźniów przed demoralizującym wpływem nudy, a więc

– powtarzając za Janem Amosem Komeńskim – złym postępowaniem i zepsuciem [za: Kalinowski, Pelka, 1996]. Zagospodarowanie czasu pozwala zachować równowagę psychiczną, daje poczucie bycia potrzebnym, buduje nowe, pozytywne parametry tożsamości człowieka. Możliwość pracy neutralizuje proces przizonizacji (proces przystosowania się człowieka (osadzonego) do warunków panujących w instytucji resocjalizacyjnej) i zapobiega zachowaniom agresywnym [za: Jaworska, 2012].

Wykonywanie pracy pozwala na kształcenie zachowań prospołecznych. Wśród młodych ludzi, którzy nie mają utrwalonych nawyków pracy, jest ona szczególnie ważną metodą pracy. *Osoby, których wcześniejsza aktywność polegała na oglądaniu telewizji, surfowaniu po Internecie czy przyjmowała postać działalności przestępczej, mogą przez pracę nauczyć się punktualności, sumienności oraz elementarnego szacunku do pracy* [Łupińska, 2015, s. 8].

Można stwierdzić, iż praca jak żadna inna działalność człowieka jest czynnikiem mającym wpływ na jego rozwój. *Podczas pracy uwidaczniają się zdolności człowieka, jego charakter i morale. Praca kształtuje poglądy i postawy jednostki wobec tego, co robi, wobec współpracowników, podwładnych i przełożonych oraz wobec zadań* [Górski, 1985, s. 204]. By praca mogła wypełniać powyższe zadania, wymaga się od wychowawcy podjęcia czynności zmierzających do uświadomienia wychowankom jej związków z ich funkcjonowaniem w społeczeństwie w wymiarze indywidualnym i zbiorowym, co winno prowadzić do eliminacji postaw negatywizmu. Dlatego też w metodzie wychowania przez pracę warto wspierać się metodami przykładu własnego, przekonywaniem, przekazywaniem wzorców oraz praktycznego działania pozwalającego na pozytywne przeżycia emocjonalne. Praca musi być użyteczna, rozwijająca, organizowana w miarę możliwości z użyciem atrakcyjnych urządzeń, narzędzi czy form. Rolą wychowawcy jest interesowanie się efektami pracy wychowanka, wzmacnianie go, doradzanie i nagradzanie.

Istotnym elementem pracy o resocjalizacyjnym charakterze jest jej organizacja, która winna odpowiadać określonym zasadom. Należą do nich: równy podział pracy ze względu na wysiłek konieczny do jej realizacji, czas pracy, stopień trudności, dostosowanie do potencjału wychowanków i zdolność wykonania zadania.

Trudno przecenić resocjalizacyjną rolę pracy. Pracujący osadzeni czy też wychowankowie z reguły są bardziej pozytywnie oceniani przez społeczeństwo, które uznaje fakt wykonywania pracy jako pewien rodzaj zadośćuczynienia i przydatności społecznej. Praca rozwija osoby ją wykonujące, które uczą się ją doceniać (zarówno swoją, jak i innych), pozwala na nabycie umiejętności współpracy, pozyskiwania środków płacniczych i gospodarowania nimi, wywiązywania się z przydzielonych obowiązków, uczy systematyczności, odpowiedzialności, rozwija kompetencje, zainteresowania, poczucie własnej godności i wartości, stwarza poczucie przydatności społecznej, sensu życia, wysiłku, przyczynia się do aktywizacji, zapobiega beczynności, organizuje czas wolny, jest treningiem do samodzielnego życia oraz przeciwdziała tworzeniu podkultury. Podczas wykonywania pracy kształtowane są umiejętności interpersonalne i kompetencje społeczne: *zasady współżycia społecznego (np. nakazy i zakazy dotyczące właściwego zachowywania się w stosunku do przełożonych, kolegów, podwładnych), publicznego wyrażania myśli i sądów, tworzenia ocen społecznych, wymiany informacji i sprawnego porozumiewania się, negocjacji, budowania relacji i współpracy w ramach zespołu, planowania i organizowania działań grupy, kierowania zespołem oraz rozwiązywania konfliktów, kontrolowania własnych zachowań i zachowań innych osób oraz rejestracji i regulowania zachodzących zmian w zespole* [Sarzała, 2014, s. 98].

Wykonywanie pracy pozwala na pokonywanie własnych ograniczeń, słabości oraz tworzenia strategii radzenia sobie ze stresem i trudnościami. Niewątpliwie ma więc walor terapeutyczny i resocjalizacyjny. Zmusza niejako człowieka do dostosowywania się do wymogów i postępowania z normami i zasadami funkcjonującymi w społeczeństwie.

Wzory kulturowe w resocjalizacji

* * *

– Dyrektorze! Różal przyjeżdża.

Gdyby nie to, że fakt ten znany był mi od kilku dni, to nazwisko, a właściwie przydomek wspomnianej osoby, byłoby mi zupełnie obce.

– Tak, wiem – odpowiedziałem nieco zdziwiony nieskrywaną euforią w głosie przekazującego mi tę rewelację wychowanka.

Nie ukrywałem nigdy sceptycyzmu związanego z zapraszaniem do placówki osób doświadczonych przez życie i mających za sobą różnorodne doświadczenia. Wśród nich były zarówno te warte naśladowania, jak i te, które w zamiarze miały stanowić przestrożę dla moich wychowanków. Takie same uczucia towarzyszyły mi i tym razem, ale... ale przekonali mnie do podjęcia pozytywnej decyzji moi współpracownicy.

Marcin Różalski to kontrowersyjna postać. Były zawodnik MMA, mistrz KSW, ale ponadto założyciel fundacji, której celem jest niesienie pomocy niechcianym i porzuconym zwierzętom. Dla moich wychowanków to przede wszystkim jako zawodnik z ringu, bokser, którego ciało niemal w całości pokryte jest barwnymi tatuażami.

W dniu przyjazdu Różala chłopcy byli wyraźnie podekscytowani, ale zachowywali się bardzo zdyscyplinowanie. Byłem zdziwiony, że niemal wszyscy wyraźnie oczekują na spotkanie. Zastanawiałem się, jak będzie. Jak przebiegnie to spotkanie, co usłyszą chłopaki, i na ile to, co usłyszą, będzie dla nich ważne, ale też – nie ukrywam – ważne z resocjalizacyjnego punktu widzenia.

Swojej ciekawości nie dałem rady ukryć. Moje podekscytowanie było równie autentyczne jak wychowanków. Dobrze, że nasz gość nie spóźnił się na spotkanie, bo w innym przypadku emocje związane z jego przybyciem mogłyby się okazać nieznaczne.

Różal okazał się wyjątkowo ciekawą postacią. Jego wygląd niewątpliwie buduje właściwą mu aurę. Ale już pierwsze słowa, które skierował na przywitanie, stopniowo wyciszały ekscytację, w miejsce której pojawiło się zaciekawienie.

Spotkanie z Różalem trwało blisko dwie godziny. Chłopcy mieli okazję wysłuchać opowieści o dzieciństwie, karierze sportowca, o zmaganiu się z powypadkową traumą, która niemal złamała mu życie, o walce, która ciągle towarzyszy jego życiowym wyborom, nie zawsze trafionym i właściwym, o pomaganiu innym – zarówno zwierzętom, jak i dzieciom z domu dziecka w Koźmicach. Usłyszeli o tym, jak ważne jest to, by mieć cel w życiu i wytrwale podążać w jego kierunku, nawet wtedy, gdy jest ciężko i trudno, a świat wokół wydaje się mało przyjazny.

* * *

Gdy następnego dnia rozmawiałem z chłopakami na temat spotkania, wszyscy oni nadal pozostawali pod wrażeniem tego, co udało im się usłyszeć i zrozumieć. Zdjęcia, które robili sobie z naszym gościem, niemal od razu stały się relikwią. Ważny jest cel i ważne jest to, by śmiało i zdecydowanie dążyć do jego osiągnięcia. W poszanowaniu zarówno innych ludzi, jak i pozostałych istot żywych, które także stanowią wartość.

* * *

Wykorzystując w procesie resocjalizacji elementy kultury, nie można pominąć posługiwania się przez wychowawcę wzorami kulturowymi, na które składają się wzory osobowe, społeczne i wzory aktywności.

Wzory osobowe reprezentowane są przez rzeczywiste lub fikcyjne postacie z życia, literatury, filmu itp. posiadające takie cechy, jakie chcielibyśmy wykształcić u wychowanka. Może to być tylko taka postać, która będzie dla podopiecznych osobą znaczącą wewnątrznie [Górski, 1985, s. 213]. Wzór osobowy musi zatem posiadać takie cechy, które są ważne dla wychowanków, a sam kontakt ze wzorem jest dla nich nagradzający.

Praca resocjalizacyjna wykorzystująca metodę wzorca osobowego musi zakładać wykorzystywanie tych cech wzorca, które dla podopiecznych są szczególnie atrakcyjne, cenione i ważne. Metoda ta zakłada normatywność wzorca osobowego, określa zespół cech

idealnych i idealnych sposobów zachowania, jakie jednostka winna naśladować, wchodząc w określoną w procesie resocjalizacyjnym rolę (lub przynajmniej dążyć do ich naśladowania) [za: Okoń, 2009].

Wzór osobowy stanowi opis konkretnej osoby, jej czynów i postaw, którego zadaniem jest dotarcie do ludzkiej wyobraźni i dostarczenie człowiekowi konkretnego materiału do naśladowania [za: Muszyński, 1976]. Warunkiem zaistnienia tego wzoru jest aprobatą społeczną, która stanowi czynnik motywujący do podjęcia aktywności mającej na celu upodobnienie się do sylwetki danego wzoru.

Wzór osobowy jest zarówno konstruktem teoretycznym, zawierającym najbardziej istotne cechy stanowiące o rzeczywistych zachowaniach osoby stanowiącej wzór [za: Kamiński, 1972], jak i odzwierciedleniem rzeczywistego, regularnie powtarzającego się, realnego zachowania i działania człowieka w określonych sytuacjach [za: Kłoskowska, 1981].

Przyjmowanie wzoru może odbywać się na drodze bezpośredniego kontaktu, w efekcie obserwacji zachowania wzorca lub też za pośrednictwem środków masowego przekazu. Wychowanek może dokonać także własnej konstrukcji wzorca osobowego poprzez kompilację różnych pojedynczych cech zapożyczonych od osób, które stanowią dla niego przykład.

Operowanie wzorami osobowymi wymaga:

- *istnienia realnej dla wychowanka możliwości wcielenia w życie przedstawionych wzorów zachowania;*
- *zgodności cech przedstawionych osób z wartościami uznawanymi przez wychowanków;*
- *takiego doboru bohaterów, aby w ich losach spełniały się potrzeby i dążenia, których aktualnie podopieczny spełnić nie może, ale które są dla niego ważne;*
- *takiego sposobu przedstawienia osób, aby zdobyły one uznanie wychowanków i poruszyły ich emocjonalnie. Sympatia dla bohatera może wystąpić tylko wówczas, gdy przedstawia się go w sytuacjach osobiście angażujących podopiecznego [Górski, 1985, s. 214].*

Czerpanie przykładów z wzorców osobowych nie zakłada posługiwania się tylko wzorami pozytywnymi. Można stosować także wzory tzw. antybohaterów, których zachowania i postawy okazały się dla nich karzące i nieopłacalne, budzące dezaprobatę, niechęć czy pogardę społeczną.

Wzory społeczne dotyczą cech, które reprezentowane są przez określoną grupę społeczną. *Wzorami społecznymi nazywać tu będziemy względnie trwale regularności zachowań, cechujące określone zbiorowości ludzkie. Rozróżnić przy tym należy wzory uznawane w danej zbiorowości od wzorów praktykowanych. Pierwsze z nich (można nazwać je wzorcami) stanowią pewne idealne, pożądane w danej zbiorowości, reguły zachowań; natomiast drugie – reguły rzeczywiście przestrzegane w społecznej praktyce* [Siciński, 1976, s. 22]. Wzory społeczne eksponują te cechy zbiorowości, które warunkują określone postawy i zachowania członków określonej grupy. Należy je zatem traktować jako *zespół norm określających te właściwości, które winien wykazywać i te zachowania, które winien realizować, każdy osobnik należący do danej grupy* [Szczerkiewicz, 1970, s. 379].

Klasyfikacja wzorów osobowych ze względu na ścisłe kryteria wyróżnia wzory:

- ogólne i szczegółowe (określane ze względu na zakres obowiązywania – które stanowią nieuświadomione, obowiązujące w praktyce życia codziennego, wyznaczające pewne minimum, właściwości i zachowania, jakie winien posiadać i realizować każdy członek grupy);
- przeciętne, idealne i negatywne (określane ze względu na stopień natężenia określonych właściwości i zachowań);
- retrospektywne i prospektywne (określane ze względu na ich dynamikę);
- fizyczne, stopy życiowej, zainteresowań kulturowych, obyczajowe, wykonywanej funkcji zawodowej (określane ze względu na zakres i rodzaj zachowań) [za: Nocuń-Jankowska, 1985].

Wzory osobowe dotyczą członków tej samej grupy, członków innej kategorii społecznej wyróżnionej w danej grupie, grupy jako całości i jej reprezentantów, ale również materialnych i niematerialnych wartości własnej grupy, członków innych grup i wartości społecznych tych grup [za: Szczurkiewicz, 1970].

Oddziaływanie resocjalizacyjne za pomocą wzorów społecznych wymaga nie tylko prezentowania określonych treści stanowiących istotę wzoru, lecz także przyjęcia pewnych form tej prezentacji. Oddziaływania te mogą więc być realizowane zarówno poprzez środki masowego przekazu (film, literaturę, teatr), jak i spotkanie z osobami reprezentującymi określone cechy, postawy i zachowania, stanowiącymi odzwierciedlenie wzoru społecznego (strażakiem, sportowcem, człowiekiem sukcesu, artystą itp.).

Wzory aktywności dotyczą wszystkich dziedzin życia wychowanka, dzięki którym ma on możliwość rozwoju społecznego. Obejmują one między innymi podstawowe trzy zakresy aktywności życiowej jednostki: naukę, pracę i odpoczynek. Wśród wytworów znajdują się również zbiorowości i instytucje społeczne, które wywierają wpływ na zachowanie się człowieka w wymienionych zakresach jego aktywności, a więc szkoła, zakład pracy i instytucje rekreacyjne. *Będą to zatem wzory życia rodzinnego, miłości, przyjaźni, zabawy, odpoczynku, stosunku człowieka do groźących mu niebezpieczeństw, wzory wyrażające postawę wobec ludzi w ogóle itp.* [Górski, 1985, s. 214]. Aktywność wychowanka musi podlegać rozumnej kontroli. Ważne jest, by kontrolowany miał również czas wolny.

Swoboda i dowolność spędzania czasu wolnego, wypoczynku, rozrywki i realizacji zainteresowań powinna dotyczyć wyboru rodzaju i formy tej aktywności. Wybór ten nie może odbywać się pod rygiorem zewnętrznego przymusu, ale wewnętrznej potrzeby [za: Wroczyński, 1976]. Chodzi więc o wprowadzenie do procesu resocjalizacji (życia wychowanków) takich wzorów aktywności, które z jednej strony wyzwolą wewnętrzną potrzebę aktywności wychowanka, z drugiej zaś będą stanowiły dla niego źródło wiedzy dotyczącej norm i zasad

społecznych obowiązujących w danej społeczności ludzkiej. Wzory aktywności muszą więc być źródłem satysfakcji, realizacji potrzeb, a także informacji na temat mechanizmów dostosowania się do reguł postępowania i zachowania się.

Wpływ wzorów aktywności uzależniony jest od *odpowiednich, bezpośrednich kontaktów podopiecznego z tradycją historyczną, literaturą i sztuką*. Stwierdzono bowiem, że *niejednokrotnie kontakt z tymi dobrami kultury skutecznie przeciwstawia się nawet długotrwałym negatywnym wpływom środowiska, w którym dominowały wartości pozbawione głębszych treści* [Górski, 1985, s. 215]. To właśnie niski poziom uspołecznienia, ubóstwo środowiska kulturowego i brak właściwych wzorców osobowych, społecznych i kulturowych stanowi o wykołajeniu społecznym i potrzebie resocjalizacji wychowanków, rozumianej jako włączenie ich do aktywnego, społecznie akceptowanego funkcjonowania w rolach społecznych.

Twórczość stosowana resocjalizacyjnie

* * *

Wychowanie drugiego człowieka nie jest możliwe, gdy ma być ono efektem biernego współuczestnictwa, w którym wychowujący przyjmują na siebie rolę kontrolera sposobu spędzania czasu przez tego, którego określa mianem wychowanka. Dlatego też u swoich pracowników zawsze doceniałem posiadanie zainteresowań, którymi mogliby zarażać podopiecznych. Sobie za główny cel stawiałem tworzenie warunków do wykorzystania tych pasji w procesie resocjalizacji.

– Chciałbym, byśmy wspólnie zastanowili się nad tym, jakie aktywności jesteśmy w stanie zaproponować naszym wychowankom, by móc z nimi nawiązać przyjazną relację, pozwalającą nam na podjęcie oddziaływań wychowawczych, a naszym wychowankom na dostrzeżenie w sobie pozytywnego potencjału, na bazie którego możliwa będzie

ich zmiana sposobu myślenia o sobie zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Tymi słowami rozpocząłem pierwsze robocze spotkanie z załogą, z którą przyszło mi pracować w momencie objęcia przeze mnie funkcji kierującego ośrodkiem wychowawczym.

Mam załogę, która w zdecydowanej większości w sposób kreatywny podchodzi do swoich obowiązków wychowawczych. Na efekty dyskusji, która rozgorzała na temat możliwości, jakie możemy proponować chłopakom, nie trzeba było długo czekać. W placówce dla chłopców naturalną formą aktywności są zajęcia sportowe.

– Mamy do dyspozycji boisko sportowe do gry w piłkę nożną i w piłkę ręczną. Na małej sali gimnastycznej ustawione są stoły do tenisa stołowego. Mamy też stary sprzęt do zajęć siłowych. – Usłyszałem od swojego nauczyciela WF-u. – Nie jest tego dużo, ale zawsze to coś.

– Jasne – odpowiedziałem. – Myślę, że warto będzie poszerzyć tę bazę. Proponuję, byśmy w przyszłości własnym sumptem i przy wsparciu ludzi dobrej woli przygotowali jeszcze dwa obiekty. Mamy teren, miejsce jest. Warto w związku z tym przygotować boisko do siatkówki plażowej i do minikoszykówki. W przypadku pierwszego damy radę wykonać je sami, piach dowiezie nam zaprzyjaźniona firma. Na boisko do minikoszykówki potrzebne są nam środki, ale na te mam pomysł. Firma, która utwardzi nam plac, chce od nas tylko, byśmy włączyli się w akcję zbierania książek dla mniejszości polskiej na Białorusi.

– Mamy możliwość powołania koła turystycznego, panie dyrektorze. – Usłyszałem. – Tereny wokół są ciekawe i byłoby co zwiedzać. Z czasem może pojawią się fundusze i będzie nas stać na dalsze wyprawy.

– Koło turystyczne? Super. Jak by to miało wyglądać w szczegółach?

– Mamy kilka rowerów. Co prawda wymagają drobnych napraw, ale można z nich korzystać. Gdyby udało się dokupić kilka nowych, to nawet jedna grupa wychowawcza mogłaby mieć możliwość wyjazdu. Zgodnie z przepisami kolumna rowerów nie może przekraczać 15 osób. – Kontynuował wyraźnie zaaferowany perspektywą pedagoga ośrodka.

– Panie Konradzie, czyli jak rozumiem bierze pan na siebie organizację koła? – dopytałem.

– Oczywiście. – Usłyszałem w odpowiedzi.

Spojrzałem zachęcająco na pozostałych.

– Organizujemy uroczystości szkolne. Zawsze znajdzie się kilku chłopców, którzy biorą udział w organizacji tych wydarzeń. Może warto byłoby prowadzić koło teatralne?

Kolejna propozycja padła ze strony nauczycielki języka polskiego.

– Oczywiście. Teatr w ośrodku może pełnić różnorodne zadania. Na pewno służyć będzie indywidualnemu rozwojowi wychowanków, a z drugiej strony stanowić oprawę dla imprez w ośrodku, a może i poza nim. Mam też pomysł, by zachęcić chłopaków do udziału w tym kole. Jestem przekonany, że uda nam się organizować dla uczestników koła możliwość wyjazdów na profesjonalne sztuki teatralne. Znam dobrze dyrektora centrum kultury i sztuki. Jestem przekonany, że uda nam się wejść we współpracę przy okazji organizacji imprez plenerowych przez tę instytucję. My im pomożemy, oni nam dadzą możliwość uczestniczenia w ich propozycjach teatralnych, a może i raz na jakiś czas skorzystania z profesjonalnej sceny? To jest dobry kierunek – ucieszyłem się, widząc już oczami wyobraźni nowe perspektywy.

– Takie koło daje i inne możliwości – odezwała się jedna z socjoterapeutek. – Drama ma wartości pozwalające na wyrażanie emocji, rozwój wyobraźni, rozwija empatyczność i kreatywność. Przy takim kole można prowadzić także i taką formę aktywizowania wychowanków.

– Skoro teatr, drama, to i koło muzyczne. Mamy dwie gitary, syntezator. Chłopcy chcą grać. Mogę poprowadzić koło muzyczne – zaferowała nauczycielka muzyki.

– Pani Moniko, super. To w takim razie mam propozycję organizacji studia nagrań. Komputer z rozbudowaną kartą dźwiękową, mikser, mikrofon muzyczny. Proszę zastanowić się, co jeszcze. Zaplecze pani klasy będzie dobrym miejscem na studio. Można je profesjonalnie przygotować do użytkowania. Przy udziale własnej siły roboczej to nie będą duże koszty.

– Proponuję koło plastyczne – zgłosiła kolejna z wychowawczyń. I scena, i przedstawienia potrzebują oprawy plastycznej. Moim zdaniem warto byłoby pomyśleć o wykorzystaniu ścian do ekspozycji prac wykonywanych przez wychowanków.

– Jak najbardziej, dobry pomysł. Rozwój potencjałów twórczych chłopców, i tych sportowych, i muzycznych, plastycznych czy innych, to nie tylko część resocjalizacji, ale także istotny element organizacyjny pracy placówki. Im większa i ciekawsza oferta, tym łatwiej będzie nam dotrzeć do chłopaków, nawiązać z nimi pozytywne relacje, a przy okazji pokazać im, że nie są tacy ostatni, jak do tej pory o sobie myśleli – stwierdziłem, nie ukrywając radości z inicjatyw, które pojawiły się ze strony moich pracowników.

– A czy znajdziemy środki na udział w kulturze masowej? – Padło pytanie ze strony pracowników. – Usłyszeliśmy, że ci chłopcy, którzy zaangażują się w pracę koła teatralnego, będą mieli okazję korzystać z oferty teatralnej. A pozostali?

– Wykorzystanie środków masowego przekazu to narzędzia, które możemy stosować i warto je wykorzystywać w pracy. Jestem przekonany, że będziemy mieli okazje wyjazdów nie tylko dla wybranych, ale także inni chłopcy również powinni mieć możliwość kontaktu z teatrem czy kinem. Mamy do dyspozycji salę komputerową, kino domowe z dostępem do sieci. Istnieje możliwość wykorzystania tych narzędzi. Proszę o wykorzystywanie ich w swojej pracy. Przy okazji warto nauczyć chłopców rozsądnego z ich korzystania. Nie wszystkie informacje w sieci zasługują na uwagę i nie każdy przekaz medialny może być pozostawiony bez komentarza. Zapewne niejeden program, film czy inne formy medialne mogą stanowić tło dyskusji i pokazania tego, co ważne, wartościowe i godne naśladowania. Od państwa inwencji zależy to, jak wykorzystacie możliwości wynikające z dostępu do środków masowego przekazu – dodałem.

* * *

Kreatywność wychowawcy zmierzająca do opracowania i zaproponowania wychowankom różnorodnych metod kulturotechnicznych, powalających im na przekraczanie granic samego siebie, tworzenie, stawanie się mądrzejszym, dojrzałym, lepiej rozumiejącym własne emocje i drugiego człowieka, przekształcanie otaczającego ich świata, wchodzi w skład oddziaływań kulturotechnicznych określanych mianem metod twórczej resocjalizacji.

Podstawą teoretyczną resocjalizacji opartej na twórczych metodach jest zorientowanie oddziaływań mających na celu korygowanie tożsamości człowieka niedostosowanego społecznie na jego potencjale i twórczej aktywności odkrywanej, rozbudzonej i wykorzystywanej w procesie zmiany. *Pionierem idei resocjalizacji przez twórczość w Polsce był C. Czapów, który wiązał tę metodę z tworzeniem przez wychowanków elementów kulturowego środowiska, zawężając rodzaj aktywności głównie do obszaru sztuki – stąd nazwał tę metodę „resocjalizacją poprzez twórczość w zakresie sztuki”* [Florczykiewicz, 2006, s. 271]. Oddziaływania te polegają zatem na aktywizowaniu twórczych dyspozycji wychowanków poprzez ich udział w odbiorze i tworzeniu poezji, literatury, muzyki, prac plastycznych, inscenizacji teatralnej i innych.

Twórczość stosowana resocjalizacyjnie ma na celu *rozwijanie i utrwalanie czynników i mechanizmów strukturalnych procesów twórczych osób nieprzystosowanych społecznie oraz wychowawcze wykorzystywanie materialnych i niematerialnych wytworów owej twórczości* [Konopczyński, 2009a, s. 49]. Nowa tożsamość wychowanka w efekcie kreującej działalności wychowawczej winna być zatem efektem rozwoju czynników i mechanizmów procesów poznawczych i twórczych, stosowanych zamiast siłowej (opartej na przymusie, dyscyplinie, sztywnym narzucaniu reguł) zmianie wadliwych form funkcjonowania społecznego.

Metody twórczej resocjalizacji prowadzą do uaktywnienia potencjałów rozwojowych osób nieprzystosowanych społecznie oraz umożliwiają kreowanie konkretnych, materialnych i społecznych efektów ich twórczości. Rozwijane poprzez refleksję i doznanie potencjały pozwalają na kształtowanie się nowego stosunku do rzeczywistości społecznej,

a otrzymane w wyniku oddziaływania wychowawczego nowe kompetencje poznawczo-osobowe pozwalają na rozwiązywanie problemów i trudności napotykanych w codziennym życiu w sposób akceptowany i oczekiwany społecznie. *Wychowankowie sami współtworzą i wypełniają treścią ramy swojej nowej tożsamości. Materialne i społeczne efekty oddziaływań Metod Twórczej Resocjalizacji, do których należą zarówno konkretne wytwory, takie jak: namalowane obrazy, wykonane rzeźby, napisane opowiadania i wiersze (materialne wytwory twórczości) oraz prezentacje teatralne, wykonywane utwory muzyczne lub realizowana aktywność sportowa (społeczne wytwory twórczości), mają za zadanie utrwalać i zakorzeniać społecznie powstające tożsamości wychowanków [Konopczyński, 2014a, s. 21]. To właśnie kultura, twórczość i kreatywność stają się podstawowym społecznym wyznacznikiem rozwoju człowieka, tworzenia się jego wewnętrznego i społecznego ja, spójnego i prawdziwego.*

Celem resocjalizacji opartej na twórczym wychowaniu jest trwała zmiana sposobu myślenia o sobie, jak również zmiana życiowych priorytetów na podstawie posiadanych przez każdego człowieka potencjałów rozwojowo-twórczych, stanowiących zasoby i predyspozycje osobowo-społeczne, pozwalające na innowacyjne rozwiązywanie sytuacji problemowych, zaspakajanie potrzeb i podtrzymywanie relacji interpersonalnych, rozwój struktur procesów poznawczo-twórczych, prowadzących w konsekwencji do zmiany tożsamości oraz pozytywnej readaptacji społecznej w środowisku i destygmatyzacji. Kreacja artystyczna ma na celu redukcję napięcia, rozładowanie wewnętrznych konfliktów psychicznych poprzez ich uzewnętrznienie w procesie ekspresji rekreacyjnej, sportowej, plastycznej, muzycznej, teatralnej, fotograficznej i innej (teorie psychoanalityczne), a także czerpanie satysfakcji z możliwości kontaktu interpersonalnego z osobami o podobnych potrzebach, usposobieniu, zainteresowaniach (teorie interakcyjne). *Możliwość wzbudzania ekspresji, w której następuje uwolnienie jednostki od wewnętrznych napięć psychicznych, przesądza o rekonstruktywnym oraz interpersonalnie i emocjonalnie korektywnym*

charakterze, co z kolei wpływa na reorganizację struktur osobowościowych [Florczykiewicz, 2006, s. 271]. Istotą twórczej resocjalizacji jest uaktywnienie i rozwój struktur oraz mechanizmów procesów twórczych, będących skutkiem stosowanych metod i technik rozwijających potencjały, pozwalających na readaptację społeczną, reedukację postaw, przekonań i nastawień społecznych oraz wyuczenie wychowanków nowych form funkcjonowania [Konopczyński, 2009a, s. 162].

Sukces wychowawczy pedagoga w dużej mierze zależy od posiadanych przez niego kompetencji osobowych, zawodowych i profesjonalnych, na które składają się:

- predyspozycje osobowe (wytrwałość, upór w dążeniu do celu, refleksyjność, zdolność do abstrahowania, inteligencja, kreatywność i innowacyjność);
- postawy aksjologiczne (skupione na wartościach humanistycznych i antropologicznych), dzięki którym wychowawca w swojej pracy jest w stanie uznać za priorytet kształtowanie postaw prospołecznych;
- wiedza teoretyczna i praktyczna o specjalistycznym wymiarze (także w zakresie diagnozy i metod pracy);
- myślenie przyczynowo-skutkowe;
- zdrowie fizyczne i psychiczne, stanowiące instrument działań wychowawczych [za: Kosyrz, 2005].

To właśnie w dużej mierze od posiadanych kwalifikacji pracowników resocjalizacji zależy jakość diagnozy pozytywnej, określającej potencjał posiadany przez wychowanka i jego potencjalny talent (talenty) oraz dobór stosowanych wobec niego resocjalizacyjnych metod kreujących [za: Konopczyński, 2014a]. Kompetencje te można zatem podzielić na:

- ogólnowychowawcze: etyczno-moralne (zdolność do refleksji nadkonsekwencjami własnego postępowania, dążenie do doskonalenia sprawności moralnych), poznawcze (zdolność do poszerzania wiedzy, krytycznego myślenia, kreatywności), społeczne (zarządzanie emocjami, empatia, komunikacja, asertywność,

umiejętność nagradzania i zdolność do współpracy), organizacyjne (planowanie działań, kierowanie zespołem, wykorzystanie infrastruktury);

- specjalistyczne: diagnostyczne (badawcze i ewaluacyjne), terapeutyczne (psychoterapeutyczne, socjoterapeutyczne i arteterapeutyczne), techniczne (instruktorskie, mediacyjne, motywujące, interwencyjne, przeciwdziałania agresji i kryzysom) [za: Kupiec, 2021].

W procesie twórczej resocjalizacji wyróżnia się pięć podstawowych zaleceń metodycznych, tj.:

- zalecenie wszechstronnej diagnozy (określenie parametrów rozwojowych struktur poznawczych i twórczych – emocji, motywacji, percepcji, pamięci, myślenia, wyobraźni);
- zalecenie komplementarności postępowania (wzmocnienie procesu resocjalizacyjnego metodami twórczymi);
- zalecenie elastyczności postaw pedagogicznych (otwartość na nowe, niekonwencjonalne zachowania, reakcje i postawy wychowanków, gotowość na reorganizację, uelastycznienie lub zmianę procesów i postaw pedagogicznych);
- zalecenie adekwatnego doboru metod (dobór metod i technik oddziaływań twórczych do cech i predyspozycji osobowych oraz potencjałów wychowanków);
- zalecenia kreowania wychowanka (rozwijanie i wzmacnianie zewnętrznego oraz wewnętrznego obrazu siebie wychowanka, pozwalającego mu na akceptację swojej nowej tożsamości, a także możliwość przyjęcia pozycji społecznej i zafunkcjonowania w nowej roli społecznej) [za: Konopczyński, 2009a].

Uniwersalizm metod twórczej resocjalizacji pozwala na ich zastosowanie w warunkach resocjalizacji w środowisku zarówno otwartym, jak i instytucjonalnym. Zakłada dobrowolność udziału wychowanków w postępowaniu resocjalizacyjnym. Od metod antropotechnicznych metodę twórczej resocjalizacji różni przede wszystkim oparcie jej na inspiracjach i kodach wywodzących się z kultury, sztuki oraz sportu.

► Rekreacja w resocjalizacji

Aktywność rekreacyjna człowieka jest istotnym elementem procesu jego rozwoju i może stanowić ważny środek resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. Rekreacja to *wszelka aktywność, która nie jest świadomie podejmowana dla korzyści, która zwykle występuje w czasie wolnym, która daje ujście fizycznej, umysłowej lub twórczej energii człowieka i której się on oddaje pod wpływem wewnętrznej potrzeby, a nie zewnętrznego przymusu* [Wroczyński, 1966, s. 229–230].

Z powyższej definicji wynika, iż dla organizacji czynności rekreacyjnych w resocjalizacji niezbędne są: czas wolny wychowanka (czas po wypełnieniu na przykład obowiązków szkolnych, który pozostaje mu do spędzenia według własnej woli, potrzeb i zainteresowań), możliwość wyboru form rekreacji zgodnie z własnymi upodobaniami i potrzebami oraz zapewnienie dobrowolności uczestnictwa w zajęciach rekreacyjnych. *Organizowanie środowiska kulturowego związanego z rekreacją wymaga stworzenia warunków dla: 1) aktywności sportowej i turystycznej; 2) aktywności wypoczynkowo-rozrywkowej [...]; 3) korzystania ze środków masowego komunikowania; 4) organizowania np. kół zainteresowań, zespołów artystycznej twórczości amatorskiej, klubów towarzyskich czy drużyn harcerskich* [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 387]. Tylko w sytuacji wypełnienia powyższych warunków zajęcia rekreacyjne mogą stać się aktywnością pozwalającą na rozładowanie napięcia psychoruchowego, redukcję lęków, wzmacnianie mechanizmów kontroli wewnętrznej, przewidywanie konsekwencji swoich wyborów, zachowań i wzrost poziomu uspołecznienia [za: Górski, 1985]. Organizowana rekreacja ma przybierać formę zabawy, a więc pozwalać na zaspokojenie potrzeby rozrywki, przeżycia pozytywnych (spontanicznie radosnych) emocji i doznania przyjemności.

Techniki rekreacyjnego środowiska kulturowego muszą uwzględniać bogactwo i zróżnicowanie form rekreacji, dynamikę działalności rekreacyjnej, zmienność zainteresowań młodzieży, atrakcyjność proponowanych form – *wszystko to zapobiega stabilizacji stojącej się*

źródłem nudy, która składania do szukania rozrywki poza konstruktywnymi społecznie instytucjonalnymi formami rekreacji [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 389], a także wypoczynek regenerujący, niezbędny dla właściwego rozwoju fizycznego.

► **Teatr resocjalizacyjny**

Metoda ta oparta jest na czterech podstawowych przesłankach, z których wynika, że:

- każdy człowiek posiada potencjał twórczy, pozwalający mu rozwiązywać problemy w sposób innowacyjny (koncepcja wywodząca się z psychologii i pedagogiki twórczości);
- podstawą tej metody są oddziaływania realizujące założenia twórczej resocjalizacji;
- teatr resocjalizacyjny zakłada wzajemny wpływ interakcyjny aktorów i widzów;
- efektem (celem) działalności teatralnej jest wykreowanie kompetencji osobowych, indywidualnych i społecznych wychowanków współtworzących ich nową tożsamość [za: Konopczyński, 2009a].

Każdy człowiek w swoim życiu odgrywa jakąś rolę. Obserwowany jest przez „widzów”, którymi są współuczestnicy życia, oraz przez samego siebie. Recenzje zewnętrzne i wewnętrzne budują jego obraz siebie w społeczeństwie, kreują relacje interpersonalne i wpływają na ich trwałość. *Celem metody teatru resocjalizacyjnego jest konstruowanie nowych parametrów tożsamości wychowanków nieprzystosowanych społecznie. Metoda teatru resocjalizacyjnego w wymiarze praktycznym korzysta z procedur metodycznych twórczego wychowania resocjalizacyjnego, a więc określonych sposobów postępowania. Obejmuje następujące procedury: technika kreatywności emocjonalnej, motywacyjnej, percepcyjnej, pamięciowej, myślenia, wyobraźeniowej, interpersonalnej, kooperatywnej. Techniki te współwystępują z innymi*

określonymi sposobami postępowania i składają się na całość przedsięwzięcia [Daszkiewicz-Konopczyńska, Konopczyński, 2006, s. 277].

Odgrywanie ról teatralnych pozwala na twórcze poznawanie świata, poszerza i pogłębia ludzką osobowość, pozwala zrozumieć ludzkie emocje (własne, jak i drugiego człowieka). Jest również źródłem doznań estetycznych, intelektualnych. Teatr pozwala na poznanie własnych potrzeb i uzdolnień, daje możliwości zmierzenia się ze swymi słabościami. Ma znaczenie w kształtowaniu właściwej hierarchii wartości, internalizacji norm moralnych czy społecznie pożądaných postaw. Istota teatru polega na mechanizmie identyfikacji osadzonego z rolą i pomaga poznać własne zasoby.

Zastosowanie metody teatru wymaga w efekcie diagnozy doboru uczestników prezentujących zbliżony poziom rozwojowy (określenie poziomu rozwoju struktur poznawczo-twórczych i posiadanych potencjałów rozwojowych), wywołania wśród nich motywacji do udziału w zajęciach, pogłębienia więzi interpersonalnych i kooperacji członków zespołu teatralnego, rozwijania wyobraźni, myślenia metaforycznego, analogicznego, a w końcu twórczego. Ważnym elementem metody teatru resocjalizacyjnego jest pomoc wychowankom w zaprojektowaniu przez nich roli dla siebie w przyszłości – członka społeczności, aktywnego i kreatywnego (twórczego). Konieczne jest też podejmowanie konkretnych działań administracyjnych dających podopiecznym w społecznej readaptacji możliwość kontynuowania pasji i zainteresowań teatralnych.

► Sport i rekreacja sportowa

Jedną z najbardziej oczywistych aktywności młodych ludzi jest aktywność sportowa i zainteresowanie sportem. Z samej istoty rzeczy sport wydaje się naturalną metodą oddziaływań socjalizujących człowieka, możliwą także do wykorzystania w resocjalizacji. *Nawiązanie do tych zainteresowań pozwala włączyć wychowanków w nurt konstruktywnego*

życia społecznego. Dla znaczącej bowiem części młodzieży resocjalizowanej rola sportowca nie koliduje z rolą, która wynika z uczestnictwa w grupie kradnącej, szajce uprawiającej rabunek czy kręgu chuligaństwa [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 389–390]. Sport staje się więc nieomal naturalną strategią resocjalizacyjną, ułatwiającą wejście w konstruktywne role społeczne, szanowanie zasad i przeciwnika, rozwijającą wytrwałość, systematyczność i konieczność pracy nad własnym rozwojem [za: Świda, Świda, 1961].

Sport od zarania dziejów był ważnym elementem życia społecznego i kulturalnego. Platon uznawał ćwiczenia fizyczne za starszą siostrę wychowania duchowego, podkreślając znaczenie pełnego kształtowania człowieka – zarówno jego duszy, jak i organizmu [za: Wołoszyn, 1997]. Kompensacyjna rola sportu pozwala na uzyskanie równowagi i harmonijny rozwój różnych funkcji ludzkiego ciała. Socjologowie sportu wyodrębniają kilka jego podstawowych funkcji, a wśród nich:

- socjalizacyjną, polegającą na przygotowaniu wychowanków do odgrywania ról i wywołania w ich osobowości oczekiwanych zmian;
- autoedukacyjną, której istotą jest dążenie przez wychowanka do współtworzenia własnego rozwoju i przejęcia współodpowiedzialności za siebie;
- psychoterapeutyczną, umożliwiającą dobór odpowiednich działań do różnych typów psychicznych;
- humanistyczną, skupiającą się na poszanowaniu godności i celów życiowych wychowanka;
- perspektywną, zapewniającą trwałość nabytych zmian w zakresie postaw;
- intelektualną, przekazującą i kształcącą nową wiedzę;
- sportową, umożliwiającą rekreację [za: Skoczylas, 1992].

Sport daje więc wychowankowi możliwość zaspakajania potrzeb, będąc tym samym narzędziem dostarczania wielu pozytywnych bodźców. W dużym stopniu spowodowane jest to następującymi czynnikami:

- *wzmocnionym tempem dynamiki ustrojowej;*
- *wrażeniami natury estetycznej i intelektualnej;*
- *przeżyciami emocjonalnymi wynikającymi ze współdziałania, współzawodnictwa i współżycia grupowego;*
- *poczuciem bezpieczeństwa;*
- *świadomością rosnącej własnej mocy i siły sprawczej;*
- *poczuciem wzrostu zaradności życiowej;*
- *jasno zarysowującymi się celami działania [Konopczyński, 2009a, s. 240–241].*

Resocjalizacja prowadzona z użyciem zajęć sportowych nie koncentruje się na rozwoju profesjonalizmu wychowanków uczestniczących w tych zajęciach. Aktywność sportowa winna mieć na celu *rozwijanie i pogłębianie interpersonalnych więzi emocjonalnych pomiędzy uczestnikami (zawodnikami) oraz kadrą resocjalizacyjną* [Konopczyński, 2014a, s. 175], być oparta na wspólnych wartościach (sprawność fizyczna), wzajemnych zainteresowaniach, poczuciu konkurencyjności i solidaryzmu, będących efektem rywalizacji sportowej zgodnej z zasadami *fair play*. Odpowiednio prowadzone zajęcia sportowe zawierają w sobie walor profilaktyczny i terapeutyczny. Wspierają proces nabywania postaw prospołecznych, zwiększając tym samym poczucie własnej wartości, wiary we własne możliwości, odpowiedzialności za siebie i innych. Ich celem jest także wyładowanie (redukowanie) napięć emocjonalnych, złości i agresji, wzmacniają one tym samym zdrowie psychiczne. Prozdrowotne działanie sportu objawia się zmniejszaniem się skłonności do używania środków psychoaktywnych, rozpoznawaniem własnych możliwości i ograniczeń, motywowaniem do prowadzenia zdrowego stylu życia. Pod względem osobowym sport pozwala na kształtowanie umiejętności stawiania sobie celów życiowych i opracowywania strategii ich osiągnięcia. Rozwijają cechy charakteru takie jak: ambicja, systematyczność, pewność siebie, zdyscyplinowanie. Zwiększa stopień tolerancji dla drugiego człowieka, tłumi negatywne emocje, odstręcza od negatywnych zachowań, wandalizmu, chuligaństwa [za: Wroczyński, 1971].

Uczestnictwo w zajęciach sportowych ma również walor zdrowotny. Powinno ono uczyć, że między trybem życia, zachowaniem właściwej wyprostowanej i jednocześnie rozluźnionej postawy fizycznej, prawidłowym oddechem a zdrowiem fizycznym i psychicznym istnieją ściśle zależności [Konopczyński, 2009a, s. 241].

Resocjalizacja z użyciem metod wykorzystujących aktywność sportową może być prowadzona również z wykorzystaniem form rekreacyjnych, połączonych z elementami rywalizacji. Są to formy w postaci różnego rodzaju tzw. obozów przygodowych wykorzystujących elementy pedagogiki przygody i ryzyka (np. obozy survivalowe), w których istotą jest nie bezpośrednia rywalizacja pomiędzy zawodnikami, a pokonywanie własnych słabości poprzez stawianie czoła wyzwaniom płynącym ze środowiska przyrodniczego.

Zajęcia sportowe w resocjalizacji mogą stanowić jeden z podstawowych środków pozwalających na dotarcie do wychowanka. Skuteczność tej metody może utorać drogę dla innych metod oddziaływania resocjalizacyjnego oraz redukować bądź usuwać przyczyny stanowiące o społecznym wykołajeniu młodego człowieka. Wymaga ona jednak świadomej, planowej i odpowiedzialnej pracy resocjalizacyjnej podejmowanej przez wychowawcę.

► **Drama w resocjalizacji**

Drama jest wspierającą metodą stosowaną w resocjalizacji, stymulującą określone elementy procesu rozwoju i wspomagającą kreatywność i zachowania spontaniczne nieprzystosowanych społecznie. *Metoda dramy dociera do sfery emocji, myślenia i wyobraźni wychowanka, pozwala na modyfikację oraz kreatywne rozwijanie tych sfer* [Konopczyński, 2009a, s. 247]. Wzbudza emocjonalne zaangażowanie, uczy rozwiązywania problemów, pobudza wyobraźnię. Jest metodą aktywizującą, bazującą na doświadczeniach i wiedzy stosowanej w praktyce (mobilizującą człowieka do działania). Jest

dydaktyczno-wychowawczą metodą angażującą całą wiedzę i umiejętności ucznia, wymagającą wykorzystania przez niego wyobraźni, emocji i zmysłów w celu pogłębienia posiadanych kompetencji, a także wiedzy o sobie, innych i świecie. Pozwala wywierać wpływ na rozwój społeczny młodzieży, pobudzać ją interpersonalnie, identyfikować jej problemy i kreować różne możliwości rozwiązań [za: Pankowska, 2000].

Zadaniem dramy jest inspirowanie jej uczestników do działania. Wymaga komunikowania się wychowanków ze sobą. *Drama jest teatralizowaną formą wyrażania emocji i prezentowania swoich poglądów w celach edukacyjnych i wychowawczych* [Konopczyński, 2009a, s. 249], które wywoływane są wskutek realizowania określonych zadań, uruchamianych technik pozwalających na zmysłowe zaangażowanie się w zaimprovizowanej przez prowadzącego sytuacji wychowawczej.

Drama może być dzielona na sesje. Po każdej z nich prowadzący zajęcia wspólnie z wychowankami rozpoczyna dyskusję poświęconą poruszonym w czasie dramy najważniejszym problemom, pogłębiając tym samym doświadczenia, stymulując myślenie, wzmacniając więzi emocjonalne, refleksje i przemyślenia uczestników.

Uczestnicy dramy nie odgrywają roli, lecz dokonują próby wejścia w rolę, pozostając jednocześnie pod wpływem spontanicznych i naturalnych zachowań indywidualnych i grupowych. Drama pozwala na otrzymywanie informacji zwrotnych w efekcie relacji między sobą i prowadzącym zajęcia, wcielanie się w nową postać, dowolność prezentowania własnych interpretacji określonych zjawisk będących przedmiotem dramy, ukazywanie aktualnych (tu i teraz) uczuć, odczuć, przemyśleń.

W procesie resocjalizacji, posługując się metodą dramy, bierze się pod uwagę strategie i zalecenia metodyczne twórczej resocjalizacji opisane w metodzie opartej na metodzie teatru resocjalizacyjnego, co w istocie ma umożliwić kreowanie i osiągnięcie zamierzonych celów.

► **Sztuki muzyczne i plastyczne (wychowanie przez sztukę)**

Wartość resocjalizacyjna sztuk plastycznych i muzycznych związana jest m.in. z osobowotwórczym charakterem obcowania ze sztuką, a także możliwością wyrażania własnych stanów emocjonalnych i uczuć w sposób społecznie akceptowany. *Specyficzne środki wyrazu artystycznego, tj. forma, barwa, kompozycja, umożliwiają wyrażanie treści abstrakcyjnych, często nieuświadomionych i przede wszystkim niemożliwych do zwerbalizowania. Stworzone dzieła stanowią potwierdzenie własnej wartości, a jednocześnie stają się źródłem uznania społecznego* [Florczykiewicz, 2006, s. 273].

Rolą sztuki jest umożliwienie wyrażania w specyficzny sposób treści codziennych sytuacji i doświadczeń człowieka, *wpływa na kształtowanie postaw moralno-społecznych, dyspozycji poznawczych, inspiruje do innowacji i twórczości* [Ossowski, 1984, s. 33]. Ma ona wpływ na rozwój osobowości człowieka, oddziałuje na niego w sposób całościowy, pozwalając zrozumieć mu swoje miejsce w społeczeństwie, zmieniając jego intelektualny i emocjonalny stosunek do rzeczywistości. Sztuka pozwala na kształtowanie postaw życiowych, na udzielenie odpowiedzi o sens i wartość życia człowieka [za: Suchodolski, 1980]. Umożliwia głębsze wejście w siebie, staje się ważnym środkiem zdrowia psychicznego, stanowi obiektywizację przemyśleń, emocji i potrzeb osób tworzących sztukę, potęguje ich samowiedzę i świadomość własnego ja [za: Szyszkowska, 1979].

Sztuka może pełnić funkcję resocjalizacyjną wobec nieprzystosowanej społecznie młodzieży w rozumieniu koncepcji twórczej resocjalizacji. Jest to często utorowanie uczestnikowi procesu resocjalizacji drogi do ujawnienia najtrudniejszej problematyki, stworzenie możliwości odreagowania tłumionych negatywnych emocji oraz zamiany ich na emocje pozytywne o zabarwieniu filokreatywnym [za: Konopczyński, 2009a].

Wychowanie przez sztukę [za: Wojnar, 1968] wymaga zapewnienia dziecku swobody wypowiedzenia się, doboru środków ekspresji,

zorganizowania warunków i dania mu możliwości ujawnienia własnych zdolności, podjęcia twórczej aktywności oraz stworzenia klimatu dla powstawania samodzielnych twórczych wypowiedzi. Istotą wychowania przez sztukę jest zarówno rozwijanie zdolności w zakresie sztuk plastycznych i muzycznych, jak i umożliwianie redukcji napięć wewnętrznych. Obejmuje ono wiedzę o sztuce i praktyczne jej realizowanie.

Atrakcyjność zajęć plastycznych czy muzycznych potęguje fakt, że te dwa rodzaje aktywności towarzyszą człowiekowi od wczesnych stadiów ontogenezy. Właściwa ich organizacja, związana ze skierowaniem emocji i uczuć powstałych podczas aktu kreacji i wyzwanych przez jego rezultat (wytwór) na płaszczyznę społeczną, ma szansę być zaczątkiem budowania więzi jednostki nieprzystosowanej ze społeczeństwem [Florczykiewicz, 2006, s. 273]. Realizacja zadania, jakim jest rozwój osobowości człowieka przez sztukę, jak również wykorzystywanie jej w procesie resocjalizacji nieprzystosowanych społecznie, wymaga określonych kompetencji ze strony nauczyciela, wychowawcy wykorzystującego tę metodę. Musi on posiadać wrażliwość pozwalającą mu na percepcję sztuki i umiejętność prowokowania wychowanków do wysiłków twórczych [za: Szewczuk, 1982].

Resocjalizacja przez sztukę możliwa jest także w drodze uzawodowienia z pogranicza sztuki i rzemiosła (rękodzielnictwo, ślusarstwo i stolarstwo artystyczne). Metoda ta wymaga umożliwienia i stworzenia warunków pozwalających wychowankowi na rozwój jego potencjalnych predyspozycji i dostarczenia mu niezbędnej wiedzy i możliwości nabycia umiejętności wymaganych dla osiągnięcia ostatecznego sukcesu, jakim jest zdobycie określonych kompetencji i kwalifikacji. Jest to metoda wspierająca proces resocjalizacji. Wychowanie przez sztukę jest narzędziem do intensyfikacji tego procesu, pozwalającym jednostce jednocześnie na samorozwój (samorealizację).

Celowość stosowania resocjalizacji przez sztukę wynika z faktu niekonfliktowości ujawniania w jej wyniku emocji, informacji i przeżyć wychowanka, ukazania relacji do otaczającej go rzeczywistości,

uświadczenia sobie przez niego własnych pragnień, przeżyć, emocji i ich odreagowanie, rozładowanie napięć i sytuacji konfliktowych. Wychowanie przez sztukę pozwala na rozwój wrażliwości nieprzystosowanych społecznie, ale również koordynację wzrokowo-ruchową, sprawność manualną, uwagę, precyzję, wytrwałość, pamięć wzrokową, wyobraźnię, inteligencję estetyczną, wrażliwość emocjonalną, uzdolnienia manualne i motywację do rozwoju własnego i swoich uzdolnień [za: Popek, 2001].

► **Oddziaływania resocjalizacyjne poprzez środki masowego przekazu**

Współcześnie wszyscy żyjemy w świecie mass mediów i multimediiów, a więc świecie zupełnie innym niż ten, w którym funkcjonowały poprzednie pokolenia. Nieodzownymi narzędziami pracy, komunikacji, rozrywki stały się komputery, nowoczesne aparaty telefoniczne, smartfony, tablety, konsole itp., stanowiące integralną część każdej społeczności. Niemal w każdym domu znajdują się elektroniczne środki przekazu w postaci telewizji, Internetu – które „wdzierają się” w codzienność dzieci i młodzieży, fascynując nową (często wyimaginowaną) rzeczywistością. Stopniowo wypierane są tradycyjne nośniki informacji, jakimi dotychczas jeszcze były prasa i książka, które zupełnie niedawno stanowiły podstawowe źródło wiedzy, zainteresowań, pozwalały przybliżyć, poznawać i przeżywać świat.

Z perspektywy wartości wychowawczych świat środków masowego przekazu obok niewątpliwych zalet jest również płaszczyzną wielu zagrożeń. Natłok informacji docierający do odbiorcy, szczególnie nieprzygotowanego pod względem psychicznym i intelektualnym, destruktywnie wpływa na zdrowie psychiczne, powodując jednocześnie zaburzenia emocjonalne i nadmierną agresywność. Pojawiający się szum informacyjny, będący efektem nadmiaru wiadomości (zarówno prawdziwych i istotnych, jak i fałszywych i nic niewnoszących),

powoduje przeciążenie i nierównowagę między ilością dostarczanych bodźców a możliwością ich przetworzenia przez człowieka [za: Doroszewski, 1996]. Dlatego *głównym problemem psychologiczno-pedagogicznym współczesnej edukacji staje się przygotowanie wychowanka do aktywnego, twórczego i krytycznego odbioru informacji i komunikatów medialnych, prezentowanych przez wszelkiego rodzaju media* [Serdyński, 2013, s. 32]. Mogą być one wykorzystywane w celu kształtowania umiejętności korzystania z wolności i demokracji, ale również mogą stać się narzędziem manipulacji, agresji i przemocy, przestępstwa, a także przenoszenia negatywnych emocji i systemów wartości. Oparte na nieprawdziwych przesłankach budowanie rzeczywistości, manipulacja informacją, odrealnienie świata mogą mieć duże znaczenie dla kształtowania postaw, poglądów i zachowań sprzecznych z zasadami współżycia społecznego.

Media pełnią szereg funkcji, wśród których trzeba wymienić: informacyjną, opiniotwórczą, edukacyjną (wychowawczą), rozrywkową, integracji społecznej i propagandową (ideologiczną) [za: Ejsmond, Kosmalska, 2008]. To dzięki tym funkcjom wskutek recesji treści przekazywanych za pośrednictwem środków masowego przekazu możliwe jest wspieranie procesu resocjalizacji, a metoda oddziaływania przez media zaliczana jest do kulturotechnik oddziaływania resocjalizacyjnego.

Samo zapewnienie kontaktu z dobrami kultury nie jest równoznaczne z kulturotechniką. Skuteczność tej metody wymaga zainteresowania, skupienia i uwagi wychowanka, zaś jej głównym zadaniem w gruncie rzeczy jest umacnianie istniejących przekonań, a także zwiększenie lub zmniejszenie wrażliwości na stosowane w procesie wychowania bodźce. Źródłem aktywizującym poszczególne receptory, dostarczającym bodźców z zakodowaną w określony sposób informacją są komunikaty multimedialne. [...] W wyniku jednego współdziałania różnych analizatorów informacji, tworzy się w pamięci operacyjnej nieletniego spostrzeżenie, które odzwierciedla obraz rzeczywistości [Serdyński, 2013, s. 34]. Spostrzegane obrazy zderzają

się z uprzednimi doświadczeniami (stanowiącymi określone wzorce i schematy poznawcze), podlegają porównaniu i analizie informacji zawartych w obrazach i schematach działania (na zasadzie porównania obrazu aktualnego spostrzeżenia z obrazem aktywowanym na poziomie wyobraźni odtwórczej). Wierność wyobrażeń odtwórczych zależy od dokładności spostrzeżeń, a więc od zdolności obserwacji i skupienia uwagi. Treść danych spostrzeżeń w sposób twórczy podlega dalszym przekształceniom w postaci wyobrażeń (budowanie pamięci operacyjnej, kodowanie i organizowanie informacji), stanowiąc tym samym podstawę uogólnionego i pośredniego poznawania rzeczywistości (myślenia).

Wszystkie środki masowego przekazu mają wpływ na człowieka (pozytywny lub negatywny), wywołują zachowania o charakterze zarówno prospołecznym, jak i antyspołecznym. Są one efektem czasu poświęconego mediom oraz sposobom i treściom przekazu wywierającego wpływ na człowieka [za: Lemish, 2008]. Treść przekazu rodzi określone konsekwencje, stając się źródłem wzorców (modeli postępowania), znaczeń emocjonalnych (przyporządkowywania emocji różnym sytuacjom), treningu mającego wpływ na proces uczenia się, a także prowokacji do określonych aktywności i samodzielnego rozwiązywania problemów [za: Ejsmond, Kosmalska, 2008].

Stymulowanie do określonych zachowań może być efektem:

- wzmocnień pozytywnych lub negatywnych (skutek wpływu gier komputerowych) – koncepcja behawiorystyczna;
- stymulacji emocjonalno-motywacyjnej i aktywizowania się popędów (skutek pornografii) – koncepcja psychodynamiczna;
- samodzielnej i świadomej analizy informacji i podejmowania decyzji na podstawie schematów poznawczych – koncepcja poznawcza;
- wpływu wartości, norm i standardów (pozytywny lub negatywny wpływ bohatera filmowego, idola muzycznego) – koncepcja humanistyczna.

Kształtowanie się zachowań może być także efektem mechanizmu odruchowo-warunkowego (efekt wielokrotnego powtarzania) i wdrukowywania informacji płynących z różnych źródeł. Stopień kształtowania się zachowań zależy od zdolności intelektualnych, myślenia krytycznego (im niższy poziom, tym większa podatność na pojawianie się zachowań nieuświadomionych).

Informacje płynące z mediów mają wpływ na proces emocjonalno-motywacyjny, decydują o dokonywanych przez człowieka wyborach. Pobudzenie lub wycofanie, jakie pojawia się wskutek emocji, sprzyja działaniom bądź też je ogranicza. *Emocje mają znaczący wpływ na sterowanie działaniem oraz jego sprawność. Od stopnia pobudzenia emocjonalnego (siły bodźca) zależy wielkość energii, która może być wydatkowana na ukierunkowane działanie. Projektanci przekazów multimedialnych doskonale wykorzystują proces emocjonalno-motywacyjny do wywoływania określonych stanów i zachowań człowieka* [Serdyński, 2013, s. 38].

Zmiany dokonujące się w osobowości człowieka pod wpływem mediów mogą dotyczyć zanikania niektórych z dotychczasowych postaw i opinii oraz tworzenia się nowych, wzmacniania lub osłabiania istniejących [za: Wychowaniec, 2012]. Wpływ mediów może być bezpośredni, kumulatywny lub podświadomy [za: Ejsmond, Kosmalska, 2008], a także zewnętrzny, skutkujący skłonnością do naśladownictwa [za: Koblewska, 1972]. Zmiany te dokonują się zatem przede wszystkim w sferze emocjonalno-motywacyjnej, która polega na kształtowaniu stosunku człowieka do świata, ludzi, zwierząt, jego przekonań, postaw, zachowań, układu wartości oraz celu życia [Serdyński, 2013, s. 38].

Środki masowego przekazu w wielu przypadkach wywierają niekorzystny wpływ na młodzież wykojejoną. Dzieje się tak wskutek stosunkowo wąskiego zakresu zainteresowań niedostosowanych społecznie, selekcji w spostrzeganiu przekazywanej treści, koncentrowania się na fragmentach treści (np. scenach gwałtu, przemocy) i nieumiejętności dostrzegania kontekstu [za: Czapów, 1978]. Niedostosowani społecznie skupiają się na określonych obrazach

i w określonym celu. *Pokaz gotowych wzorców różnorodnych działań, również patologicznych i przestępczych, emitowanych przez media jest przez nieletniego spostrzegany i zapisywany w postaci obrazów zmysłowych, na bazie których tworzy się model działania przestępczego* [Serdyński, 2013, s. 39]. Powoduje to przenoszenie zachowań ze świata wirtualnego do świata rzeczywistego, w którym przyjęte wzory zachowań kolidują z obowiązującymi w społeczeństwie normami i zasadami. Ekspozycja przemocy, gwałtu czy agresji może wpływać na zachowanie subkultur, kreując w ich członkach negatywne wizje życia, konfliktowego rozstrzygnięcia sporów. Nieprzygotowany do samodzielnej interpretacji informacji płynących z mediów młody człowiek w dużej mierze przyswaja treści wywierające na niego silny wpływ emocjonalny, zakłócający i dezorganizujący jego rozwój w sferze poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej. Brak kontroli nad treścią przekazu może pobudzać do zachowań kryminogennych i przestępczych.

Właściwe (konstruktywne dla procesu wychowania i resocjalizacji) użycie metody wpływu środków masowego przekazu wymaga zatem przygotowania wychowanka do aktywnego, twórczego i krytycznego odbioru informacji i komunikatów prezentowanych przez media, których przecież główną rolą jest poszerzanie horyzontów edukacyjnych i kulturowych. Rolą wychowawcy jest selekcjonowanie informacji, wyjaśnianie mechanizmu manipulacji, wyposażanie w wiedzę, sprawności, umiejętności, zainteresowania oraz systemy wartości kształtujące postawy i przekonania chroniące przed negatywnym wpływem niekontrolowanej złej informacji. Wdrażaniu wychowanka do samorozwoju winna towarzyszyć krytyczna refleksja dotycząca podpatrywanych zachowań, postaw i nastawień, przekazywanych informacji, które wychowanek musi nauczyć się selekcjonować i przetwarzać. Wykorzystywanie mediów wymaga więc działań preparacyjnych, polegających na *stosowaniu antropotechniki i kulturotechniki, umożliwiających wychowankowi zmianę jego przynależności społecznej* [Czapów, 1978, s. 272]. Pamiętać należy przy tym, iż zakazany owoc smakuje

najlepiej. Zakazywanie treści o charakterze kontrowersyjnym bez rekompensowania ich treściami (informacjami) równie atrakcyjnymi o pozytywnym wpływie na kształtowanie się osobowości młodego człowieka może okazać się nieskuteczne i w dłuższej perspektywie destrukcyjne. Warto zatem podejmować wysiłek w celu zmiany percepcji informacji, wzbogacać konsumpcję kulturową poprzez zachęcanie do korzystania z informacji obiektywnych, pozytywnych, na wysokim poziomie artystycznym, kształcących i wychowujących.

5. Metody oparte na relacji terapeutycznej

Ma dziecko przyszłość, ale ma i przeszłość: pamięta zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań. Nie inaczej niż my pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi.

Janusz Korczak

Terapia (z greckiego *therapeuēin*) oznacza opiekować się, a w szerszym znaczeniu – leczyć. Jest oddziaływaniem prowadzonym wobec człowieka (zarówno w sferze fizycznej, jak i psychicznej) bez zastosowania środków o charakterze farmakologicznym czy też ingerencji chirurgicznej. To zaplanowany proces dotyczący różnorodnych płaszczyzn oddziaływania terapeutycznego stosowany wobec jednostek z różnorodnymi zaburzeniami. W przypadku osób niedostosowanych społecznie oddziaływania te mają charakter reedukacyjny, kompensacyjny, korekcyjny, socjoterapeutyczny lub psychoterapeutyczny, a ich celem jest *wspomaganie rozwoju osobowego i ograniczenie zaburzeń zachowania* [Jaworska, 2004, s. 386].

Prowadzenie terapii wymaga znajomości struktur psychicznych osób przejawiających zaburzenia rozwojowe, a więc tych, u których działania pedagogiczne i wpływ procesu wychowawczego (socjalizacyjnego) nie przynoszą oczekiwanych efektów. Wówczas całokształt działań „naprawczych” musi przybierać formę długotrwałego, sensownego i interdyscyplinarnego działania wspartego terapią.

Jakość i efektywność procesu terapeutycznego, a więc przebieg i wynik terapii, w dużej mierze zależy od współpracy uczestnika terapii i terapeuty. Prowadzone badania nad czynnikami sprzyjającymi powodzeniu terapii wskazują na relację terapeutyczną jako *warunek sine qua non pożądanego wyniku terapii* [Yalom, Leszcz, 2006, s. 47]. Wskazują, że relacja terapeutyczna charakteryzująca się zaufaniem, serdecznością, empatią, akceptacją stanowi czynnik leczniczy umożliwiający zaistnienie zmiany. Na znaczenie relacji terapeutycznej zwracają uwagę także sami pacjenci, którzy wśród najważniejszych czynników warunkujących tę efektywność wymieniają poczucie bycia zrozumianym, wsparcie ze strony terapeuty, pobudzanie do introspekcji, uczciwość, troskę i zaangażowanie terapeuty [za: Czabała, 2006]. Można więc stwierdzić, że wśród czynników oddziałujących na relację terapeutyczną wpływ mają te związane z pacjentem (pozytywne nastawienie wobec terapii, jego cechy i doświadczenie) oraz z terapeutą (cechy terapeuty i podejmowane interwencje terapeutyczne). Powodzenie terapii zależy od *autentyczności, czy też kongruencji (przystający, zgodny) terapeuty, pełnej akceptacji lub bezwarunkowo pozytywnego nastawienia terapeuty wobec uczestnika terapii oraz wrażliwego, precyzyjnego i empatycznego zrozumienia tego, co uczestnik terapii odczuwa i tego, o co mu naprawdę chodzi* [Rogers, 1991, s. 8]. Cechy te, zdaniem terapeutów, w podanej wyżej kolejności odpowiadają hierarchii ich ważności (choć nie ma na to dotychczas wystarczających dowodów empirycznych). *Najważniejsza wydaje się autentyczność: dwa pozostałe warunki, choć równie istotne, mają chyba mniejsze znaczenie. Terapia jest najbardziej skuteczna, gdy terapeuta*

posiada wszystkie wymienione cechy w możliwie dużym stopniu [Czernianin, 2008, s. 100].

Definicje relacji terapeutycznych różnią się między sobą. Są formułowane na dosyć dużym poziomie ogólności, wskazując na to, że niemal wszystko, co występuje w terapii, można określić mianem relacji terapeutycznej [za: Gelso, Hayes, 2005]. Generalnie można założyć, że relacja terapeutyczna to *związek pacjenta z terapeutą, który umożliwia dostęp do problemów pacjenta i ich konceptualizację, ale przede wszystkim zapewnia pacjentowi odpowiednie warunki do tego, by ufając terapeutę, mógł potraktować swoje przekonania i interpretacje jako hipotezy i zechciał je przetestować w wyobrażeniach lub rzeczywistości [Popiel, Pragłowska, 2008, s. 87].*

Zadaniem terapeuty jest nawiązanie więzi z pacjentem pozwalającej na podjęcie współpracy. Terapeuta musi budzić zaufanie i wykazywać się empatią, a ponadto posiadać właściwe doświadczenie i wiedzę. Relacja terapeutyczna ma zatem na celu umożliwić pozytywną współpracę (porozumiewanie się, postrzeganie terapeuty jako osoby sprzyjającej, wspierającej, uważnej, słuchającej i rozumiejącej), pokonywanie trudności emocjonalnych występujących w pracy z pacjentem i uzyskiwanie pozytywnych wyników oddziaływania terapeutycznego [za: Prot-Klinger, Pawłowska, 2008]. *Relacja terapeutyczna wymaga od terapeuty cierpliwości, koncentracji jednocześnie na problemie i na aspekcie relacyjnym oraz nieosądzającej postawy wobec pacjenta. Rolą terapeuty jest rozpoznanie oraz takie pokierowanie kontaktem, by zainicjować współpracę i nie potwierdzić patologicznych schematów pacjenta [Sokołowska, 2013, s. 25].*

Terapia w resocjalizacji podejmowana na podstawie diagnozy, ze świadomością przyczyn występowania określonego problemu, znajomości i rozumienia istoty symptomów, wymaga postawienia prognozy resocjalizacyjno-terapeutycznej i przeprowadzenia oddziaływań terapeutycznych mających na celu likwidację wskazanych symptomów niedostosowania społecznego. Wyróżnia się następujące rodzaje oddziaływań terapeutycznych:

- terapia psychodynamiczna – zakładająca, że przyczyną problemów człowieka są napięcia psychiczne odczuwane wskutek ograniczeń wynikających z jego sytuacji życiowej. Analizie poddawana jest struktura osobowości człowieka oraz jego system motywacji (często nieświadomych) i działania mające na celu wsparcie człowieka w uświadomieniu sobie przez niego wewnętrznych konfliktów i problemów celem lepszego przystosowania się do otoczenia i dokonania optymalnych wyborów;
- terapia behawioralna – traktująca człowieka jako relatywny układ kształtowany przez środowisko zewnętrzne, dostarczające mu określonych bodźców sterujących jego zachowaniami. Terapia polega na uczeniu się zasad i pożądanых zachowań oraz zmniejszaniu częstości i siły występowania zachowań niepożądanych i problemowych. Celem terapii behawioralnych jest korygowanie fobii, kompulsji, uzależnień, agresji i zachowań przestępczych;
- terapia poznawcza – akcentuje procesy zachodzące w umyśle człowieka odpowiedzialne za jego zachowania, które są funkcją subiektywnego świata. Podejście poznawcze zakłada, że człowiek, będąc osobą samodzielną, reaguje poprawnie na bodźce świata zewnętrznego ze względu na sposób postrzegania świata, przewidywania, wnioskowania, potrzeby czy odczuwane emocje. Terapia prowadzona metodami restrukturyzacji poznawczej polega na zmianie zaburzonych uczuć i zachowań poprzez zmianę sposobu rozumienia posiadanych doświadczeń i pojawiających się w ich wyniku emocji, zachowań nieakceptowanych społecznie na emocje i zachowania oczekiwane oraz pożądane przez społeczeństwo;
- terapia humanistyczna – zakłada wolność dokonywanych przez człowieka wyborów, która w osobach wadliwie przystosowanych wskutek niemożności poradzenia sobie z ciężarem odpowiedzialności wywołuje lęki, poczucie winy, frustracje

i gniew. Istotą terapii jest pomoc człowiekowi w zdefiniowaniu przez niego poczucia własnej wartości, doświadczeniu satysfakcji, docenieniu i samorealizacji [za: Gerrig, Zimbardo, 2022].

Terapie mogą być prowadzone w sposób indywidualny lub grupowy, z wykorzystaniem procesów grupowych do zmiany zachowań pojedynczych osób. Pozwalają uczestnikom na obserwację i doświadczenie (uczenie się) umiejętności społecznych i korygowanie własnych doświadczeń emocjonalnych. Dają szansę na podjęcie kontroli nad własnymi problemami i zachowaniami. Czas trwania terapii uzależniony jest od głębokości zaburzenia, od rodzaju zaburzonej funkcji, a także od motywacji i indywidualnych możliwości osoby poddanej oddziaływaniom terapeutycznym.

Prowadzenie terapii wymaga od terapeuty posiadania określonych wymagań formalnych, a także specyficznych cech osobowościowych. Terapeuta musi być osobą autentyczną w relacji terapeutycznej, wolną od stereotypów. Ma być dla swojego pacjenta swoistego rodzaju modelem, a więc osobą spójną w swoich poglądach i postępowaniu. Angażując się w relację terapeutyczną, terapeuta ma szansę wywołać uczciwą postawę ze strony pacjenta. Zatem terapeuta winien mieć swoją tożsamość, silne poczucie własnej wartości, umieć rozpoznać i zaakceptować własną siłę, być otwartym na zmiany, potrafić dokonywać właściwych wyborów, czuć się pełnym życia, mieć poczucie humoru, a także być autentycznym, szczerym i uczciwym, umieć przyznawać się do błędów, żyć w czasie terażniejszym, doceniać wpływy kręgów kulturowych, interesować się dobrobytem innych, angażować się w pracę i czerpać z niej wartość, a także utrzymywać zdrowe granice [za: Corey, 2005]. Sylwetka terapeuty może wydawać się monumentalna. Cechy te wyznaczają pewien kierunek, który w swoim rozwoju winien przyjąć każdy terapeuta, by móc skutecznie realizować stawiane przed nim zadania.

Relacja terapeutyczna oparta jest na systemie wartości, który wpływa na przebieg procesu terapeutycznego. Terapeuta nie może narzucać własnego systemu wartości, przekonywać ani perswadować,

ale pozwalać pacjentowi na dokonywanie własnych wyborów, w atmosferze szacunku, który przejawia się w respektowaniu prawa pacjenta do wyboru wartości fundamentalnych i drugorzędnych. *Kwestia wpływu systemu wartości terapeuty na klienta ma również implikacje etyczne. Cele i metody terapeutyczne są wyrazem filozofii życia, jaką przyjmuje terapeuta. Choć terapeuci nie powinni wprost uczyć klientów ani narzucać im jakiś konkretnych wartości, wprowadzają jednak pewną filozofię terapii, która jest w ostatecznych rozrachunku filozofią życia* [Corey, 2005, s. 44]. Nie jest możliwe, by terapeuta był zupełnie neutralny w kwestii wartości w relacji terapeutycznej. Dylematy związane z konfliktem wartości prezentowanych przez pacjenta i posiadanych przez terapeutę mogą stanowić przeszkodę w nawiązaniu właściwej (sprzyjających terapii) relacji terapeutycznej. Dlatego warto dążyć do określenia własnego modelu pracy, w którym terapeuta odsunie na bok własny system wartości lub też zdecyduje się na wywieranie wpływu w kierunku zaakceptowania przez pacjenta preferowanej przez niego aksjologii, ryzykując tym samym niemożność realizacji zakładanych celów.

Terapeuta w relacji terapeutycznej przez całe swoje życie zawodowe będzie zmagał się z problemami natury etycznej. Wymagają one podejmowania decyzji związanych z koniecznością stawiania potrzeb klienta nad potrzeby własne, podejmowania decyzji zgodnych z interesem pacjenta, przyjmowania i przekazywania mu informacji z zachowaniem zasady poufności, niewchodzenia w związki z pacjentem, uznawania wartości i postaw oraz unikania narzucania własnych, dokumentowania i gromadzenia wszystkich informacji, dbania o zgodność własnych zachowań z oczekiwanymi, wykorzystywania wszelkich możliwych środków służących pacjentowi zgodnie z trendami naukowymi, kulturowymi i społecznymi.

Psychoterapia w resocjalizacji

* * *

Dla większości moich wychowanków rozmowa z psychologiem stanowi pewne wyzwanie. Część z nich miała okazję rozmowy psychologicznej przy okazji opiniowania w OZSS czy też w poradni psychologiczno-pedagogicznej, co nie oznacza, że rozmowa z psychologiem nie jest dla nich wyzwaniem będącym efektem pewnej stygmatyzacji i stereotypu, którymi naznaczona jest osoba korzystająca ze wsparcia specjalisty. Chłopcy, którzy radzili sobie bez wsparcia psychologicznego, nie biorą pod uwagę możliwości wsparcia terapeuty. Nie do końca wierzą w efekty rozmów, których obawiają się także ze względu na przekonanie, iż mogą ujawnić informacje naruszające ich prywatność czy też odkrywające jakąś trudność, która jest dla nich wstydliva. Obawa przed wizytą u psychologa wydaje się więc nieco naturalna i warto włożyć trochę wysiłku, by zachęcić wychowanka do odwiedzenia gabinetu psychologicznego, by była to dla niego wizyta bezpieczna, oparta na akceptacji nowej sytuacji, w której potrafił się odnaleźć. Duża w tym rola samego psychologa, ale także sprzyjającego klimatu, wytworzonego w placówce, zachęcającego wychowanków do wizyty i udziału w sesjach terapeutycznych.

Początki Huberta w placówce cechowały nerwowość i pobudzenie emocjonalne. Chłopiec ewidentnie nie radził sobie z nową dla siebie rzeczywistością. Jego problemy w nawiązywaniu relacji z innymi chłopcami miały wpływ na jego nastrój i zachowanie, które charakteryzowały wycofanie, lęk, ale także gwałtowność i wybuchowość oraz płacz i negowanie wszystkiego, co w jakikolwiek sposób dotyczyło chłopca.

– Hubert, co się dzieje? – spytałem, widząc go skulonego w kącie korytarza. Odpowiedzią była cisza, a chłopiec jakby jeszcze bardziej skrył się w sobie. – Hubert, czy możesz spojrzeć na mnie? Nie jestem twoim wrogiem, chcę wiedzieć, co się dzieje i jak ci pomóc.

Dotknąłem chłopca za ramię. Wzdrygnął się, choć nie zrzucił ręki.

– Wiesz, mam propozycję. Mam chwilę. Zapraszam cię do siebie do gabinetu. Korytarz to nie jest dobre miejsce, a chciałbym z tobą porozmawiać moment. Proszę cię. To nie jest inwazyjne Hubert, a może uda nam się rozwiązać problem, który ewidentnie cię trapi.

Hubert wstał. Kiwnął głową i ruszył za mną. Kiedy już byliśmy na miejscu, Hubert jakby się nieco ożywił.

– Hubert, wiem, że nie jest to miejsce, w którym chciałeś się znaleźć. Widzę i rozumiem twoje emocje. Wszyscy chłopcy, którzy trafiają po raz pierwszy do placówki, nie przyjeżdżają tu z własnej woli. I jestem przekonany, że tak samo jak ty, czują złość, że wbrew sobie zostali tutaj doprowadzeni. Nie zmienisz tego w najbliższym czasie. Na opuszczenie placówki musisz zapracować. Im szybciej to zrozumiesz i zaczniemy współpracować, tym szybciej może okazać się, że zastosowany wobec ciebie środek wychowawczy może zostać zawieszony czy wręcz zdjęty. Rozumiesz mnie? – spytałem

Hubert kiwnął głową.

– Trudno ci się odnaleźć u nas? – spytałem, choć raczej było to stwierdzenie. – Czy jest coś, co mogłoby ci pomóc? Co moglibyśmy zrobić dla ciebie, byś chociaż trochę zaakceptował to miejsce.

– Nie chcę tu być. – Po raz pierwszy tego dnia usłyszałem, jak Hubert wydaje z siebie głos.

– To wiem, Hubercie, i nie dziwię ci się.

– To jakieś popieprzone miejsce – rzucił rozgoryczony.

– Rozumiem, że nie czujesz się tu dobrze. Pewnie z twojej perspektywy tak to wygląda. – Spojrzałem na chłopca. – Nie będę cię przekonywał, że wszystko ma swoje i jasne, i ciemne barwy, ale może warto poszukać jakichś pozytywów, które pomogą ci dostrzec chociaż drobne zalety? Będzie ci łatwiej odnaleźć się w ośrodku.

Hubert wzruszył ramionami. Negatywizm rzeczywistości z jego strony był w tym momencie bardzo silny. Chłopiec bardzo mocno zamknął się przed tym, co go otaczało.

– Hubert! Chciałbym, żebyś pogadał z panem Łukaszem. Myślę, że może pomógłby ci inaczej patrzeć na sytuację, w której się znalazłeś.

Może udałoby się wam wspólnie poszukać jakichś konstruktywnych rozwiązań, które pomogłyby ci odnaleźć się w tej nowej dla ciebie roli.

– Pan Łukasz? A kto to? – spytał chłopiec.

– Rozmawiałeś z nim po przyjeździe. To nasz psycholog. Chłopcy często z nim rozmawiają – dodałem, widząc, że chłopiec nabiera powietrza.

– Nie jestem jakiś psychiczny! – rzucił w moim kierunku wyraźnie zaniepokojony.

– A kto to sugeruje, Hubercie? Nie wysyłam cię do psychiatry, tylko do psychologa. Proszę cię, byś porozmawiał z panem Łukaszem na temat tego, co zrobić, by łatwiej było ci zafunkcjonować w ośrodku. Nie będzie ci leczył głowy, bo nie ma takiej potrzeby. Mam nadzieję, że tak jak inni chłopcy, korzystając z jego pomocy, znajdziesz sposób na siebie. Jestem też przekonany, że łatwiej ci będzie też poradzić sobie ze złością i lękiem.

– Niczego się nie boję! – Chłopiec spojrzał mi hardo w oczy.

– Ok, Hubert. W takim razie nie z lękiem, ale z twoimi emocjami, które dzisiaj nie pozwalają ci na pójście na zajęcia szkolne i powodują, że siedziałeś w kącie korytarza. Skoro nie boisz się niczego, to nie boisz się pogadać z psychologiem o tym, jak mógłbyś lepiej zafunkcjonować w placówce, by nie robić sobie tyłów i jak najszybciej znaleźć drogę do powrotu do domu i najbliższych. Bo przecież nie boisz się. – Uśmiechnąłem się prowokacyjnie.

* * *

Kiedy kilka godzin później widziałem Huberta na korytarzu stojącego i rozmawiającego z innym wychowankiem, na jego twarzy dostrzegłem zupełnie inne emocje niż te, które widoczne były rankiem.

– Idę do Łukasza. Ciekawy jestem, jak przebiegła rozmowa i co z niej wynikało. Chyba nie było najgorzej. – Pomyślałem, udając się w kierunku gabinetu psychologa.

* * *

Człowiek w dokonywanych przez siebie wyborach w dużej mierze kieruje się informacjami nabytymi w trakcie własnego rozwoju, obserwacji i analizy otaczającej go rzeczywistości i zachodzących w niej

zjawisk. Informacje te są niezbędne do przetrwania fizycznego i społeczno-emocjonalnego, jak również adaptacji do rzeczywistości w zgodzie z własnymi przeżyciami wewnętrznymi i swoim prawdziwym ja [za: Preston, 2005]. Samowiedza i struktura ja człowieka mają zatem istotne znaczenie w regulacji jego zachowania i w procesie uczenia się (rozwoju) na drodze nabywania nowych doświadczeń.

W trakcie procesu rozwoju człowiek narażony jest na wiele sytuacji, które mogą naruszyć harmonijność tego procesu, tj. pojawienie się błędów i zakłóceń, które stanowią bezpośrednią przyczynę występowania zachowań świadczących o nieprzystosowaniu się bądź problemach w przystosowaniu. Psychoterapia to *zespół działań, których celem jest poprawienie stanu psychicznego pacjenta, jego funkcjonowania, metodami psychologicznymi nieinwazyjnymi* [Siemionow, 2011, s. 69]. Metody te oparte są przede wszystkim na kontakcie międzyludzkim, w efekcie którego osoba zmagająca się z różnorodnymi problemami odczuwa poprawę dobrostanu i zdrowia psychicznego, skuteczniej radzi sobie z dokuczliwymi zachowaniami, przekonaniami, obsesjami, myślami i emocjami, nabywa nowych kompetencji pozwalających jej na rozwój relacji i umiejętności społecznych. Interakcja psychoterapeutyczna zachodzi pomiędzy dwoma (lub więcej) osobami, z których jedna (pacjent) szuka wsparcia i pomocy w rozwiązaniu dręczącego go problemu, a druga (terapeuta) zapewnia warunki do zmniejszenia poziomu odczuwanych dolegliwości [za: Garfield, 1980].

Psychoterapeutyczna pomoc psychologiczna ma bardzo długą historię. Za dogodny punkt wyjścia można by uznać dzieło Arystotelesa (384–322 p.n.e.), który podkreślał rolę katharsis w tragedii, komedii i w ogóle w sztuce wywoływania i łagodzenia stanów emocjonalnych [Kazdin, Weisz, 2006, s. 3]. Formalnie wyodrębnienie się psychoterapii jako obszaru badań teoretycznych i klinicznych nastąpiło na początku poprzedniego wieku wraz z ustanowieniem psychologii jako samodzielnej nauki. Można stwierdzić, że psychoterapia wyrosła bezpośrednio z prób interwencji podejmowanych wobec osób wykazujących

problemy w funkcjonowaniu umysłowym i problemy związane z przystosowaniem społecznym [za: Freedheim, 1992].

Celem interakcji terapeutycznej jest zmiana uczuć, myśli, postaw lub działań osoby, która szukała terapii bądź została do niej skłoniona [Kazdin, Weisz, 2006, s. 3]. Sposób prowadzenia relacji pomiędzy pacjentem (pacjentami) a terapeutą określony jest najczęściej warunkami będącymi efektem porozumienia się pomiędzy nimi. W efekcie psychoterapii winna nastąpić zmiana przystosowania i funkcjonowania jednostki w sferze intra- i interpersonalnym, reedukacja zachowań nieprzystosowawczych i innych psychicznych oraz fizycznych jej niedomagań. Celem jest również usunięcie objawów psychicznych zgłaszanych przez pacjenta lub osoby przebywające w jego otoczeniu (zadaniem terapeuty jest uwolnienie pacjenta od tych objawów oraz pomoc w przywróceniu prawidłowych czynności życiowych, w tym likwidacja symptomów wywołujących te zaburzenia). Do katalogu zadań stojących przed psychoterapią należy także reedukacja, resocjalizacja, reorganizacja, restrukturalizacja, rozwój lub integracja osobowości pacjenta. Terapeuta dokonuje analizy przyczyn zaburzeń pacjenta, organizuje i koordynuje proces zmian następujących w jego osobowości, prowadzących do zwiększenia stopnia jego adaptacji społecznej, zdefiniowania i uaktywnienia pacjenta w dążeniu do realizacji celów życiowych [za: Kratochvíl, 2003]. Niezależnie od przyjętych celów psychoterapii istotne jest zindywidualizowane podejście do pacjenta, uwzględniające jego potencjał i poziom funkcjonowania intelektualnego.

Psychoterapia obejmuje grupę interwencji psychospołecznych, a z definicji wyklucza te wykorzystujące do zmiany zachowania środki biologiczne, medyczne, edukacyjne, kulturowe i inne, które mogą wywierać wpływ terapeutyczny, lecz nie stanowią istoty psychoterapii. W zależności od teorii psychologicznych, na podstawie których poszukuje się zrozumienia człowieka, jego rozwoju i występujących w nim zaburzeń, a więc odmiennego postrzegania ludzkiej natury i zachowania, formułuje się różne nurty psychoterapeutyczne, określane mianem

orientacji psychoterapeutycznych [za: Siek, 1993]. Obecnie wyróżnia się następujące orientacje terapeutyczne:

1. *Orientacja dynamiczna – psychoanaliza i jej pochodne, gdzie podstawowym założeniem jest odkrycie nieświadomych przeżyć, odreagowanie ich i wgląd w nie.*
2. *Orientacja poznawczo-behawioralna – podstawowe założenie tej grupy dotyczy tego, że zachowanie jest czynnością wyuczoną, a jednocześnie wraz z rozwojem człowieka coraz większą rolę odgrywają struktury poznawcze, systemy przekonań i pamięć doświadczeń społecznych.*
3. *Orientacja humanistyczna – istotne w tej grupie metod terapeutycznych jest to, by stworzyć warunki ludziom z zaburzeniami i problemami egzystencjalnymi do swobodnego rozwoju, samorealizacji, do pozytywnej zmiany ich jakości życia.*
4. *Orientacja systemowo-interakcyjna – stosunkowo nowy zbiór koncepcji terapeutycznych, przyjmujących założenie, że u źródeł wszelkich zaburzeń człowieka leżą jego kontakty interpersonalne, a właściwie ich patologia, zatem celem terapii jest poprawa oraz usunięcie wszelkich barier w interpersonalnym funkcjonowaniu jednostki [Siemionow, 2011, s. 69–70].*

Przebieg procesu psychoterapeutycznego wiąże się z koniecznością dbania o jego poszczególne elementy. Pierwszym z nich jest nawiązanie właściwego kontaktu z pacjentem. Z. Freud nazywa ten kontakt „współpracą psychoterapeutyczną”, uznając go za niezbędny warunek podjęcia leczenia i rozwiązania problemów pacjenta [za: Freud, 1982]. *Kontakt ten oparty jest na poczuciu bezpieczeństwa i obopólnym zaangażowaniu pacjenta i psychoterapeuty [Trzebińska, 2002, s. 111].* Wymaga pozytywnego nastawienia, partnerstwa, współodpowiedzialności za przebieg sesji terapeutycznej, zaangażowania w sprawy pacjenta (także emocjonalnego w przypadku psychoterapii skoncentrowanej na osobie). Kontakt terapeutyczny ma za zadanie umożliwić pacjentowi zrozumienie istoty podejmowanych działań, założeń stosowanej metody psychoterapeutycznej i zasad pracy, co w konsekwencji winno

zachęcić go do zaakceptowania stylu pracy i przewyciężenia potencjalnych wątpliwości towarzyszących podejmowaniu decyzji o uczestnictwie w psychoterapii.

Kontakt psychoterapeuty i pacjenta zachodzi w określonym kontekście społecznym (wiek, płeć, role społeczne, wspólnoty religijne itp.), który może utrudniać bądź ułatwiać nawiązanie kontaktu. W zależności od podejścia do procesu psychoterapeutycznego kontekst społeczny można podnosić do rangi istotnego elementu podkreślającego poczucie wspólnotowości (np. poprzez odwoływanie się do wspólnych doświadczeń, wartości, symboli), ułatwiając tym samym komunikację i empatyczność relacji, lub też można obniżyć znaczenie kontekstu społecznego, unikając potencjalnego pojawienia się problemów wynikających z różnic. Psychoterapeuta może również pokusić się o stworzenie nowego kontekstu, odbiegającego od typowego dla pacjenta środowiska społecznego.

Podjęcie działań psychoterapeutycznych musi być poprzedzone wstępną diagnozą (etap pierwszy procesu), pogłębianą o zebrane i poddane klasyfikacji informacje gromadzone przez cały proces psychoterapii. Wstępne rozeznanie diagnostyczne ma pomóc w uzyskaniu odpowiedzi na pytania dotyczące zasadności podjęcia psychoterapii i przyjęcia określonej strategii postępowania. *Rozmaite podejścia psychoterapeutyczne znacznie różnią się co do sposobów dokonywania wstępnej diagnozy, jednakże generalnie można przyjąć, że brane są pod uwagę trzy zagadnienia: źródło zaburzeń przejawianych przez pacjenta, rodzaj zaburzeń oraz rodzaj motywacji skłaniającej pacjenta do podjęcia psychoterapii* [Trzebińska, 2002, s. 116].

Kolejnym etapem psychoterapii jest zawarcie kontraktu psychoterapeutycznego, tj. umowy dotyczącej przebiegu relacji terapeutycznej. Umowie podlega cel psychoterapii oraz ustalenie form pracy psychoterapeutycznej. Kontrakt może mieć formę ustnej umowy, choć niekiedy niektóre jej elementy mogą zostać spisane. Stroną kontraktu są wszyscy uczestnicy terapii, także osoby towarzyszące lub sprawujące rolę opiekuna osoby uczestniczącej w psychoterapii. Kontrakt określa

status i rolę każdej osoby oraz zasady i formy podjętej współpracy. Ma za zadanie zapewnić optymalne warunki do rozpoczęcia psychoterapii, pozwolić na eliminowanie zakłóceń oraz uporządkować wzajemne oczekiwania psychoterapeuty i pacjenta, zwiększając tym samym jego motywację do uczestnictwa w procesie psychoterapeutycznym [za: Enright, 1987].

Dynamika procesu psychoterapeutycznego zależy od gotowości pacjenta do zmiany, przełamania jego strategii obronnych i osłabiania tendencji do ich uaktywniania. Odblokowanie pacjenta i pozwolenie mu na przeżywanie uczuć i emocji staje się punktem wyjścia do podjęcia działań leczniczych i wygaszających problemy [za: Lowen, 1976].

Praca nad problemami jest zasadniczą częścią procesu psychoterapeutycznego. Na tym etapie procesu mogą pojawić się przeszkody (trudności) związane z niedotrzymywaniem kontraktu, pojawieniem się zbędnych (zakłócających przebieg psychoterapii) elementów emocjonalnych powodujących wypadanie pacjentów z psychoterapii. Wśród wielu hipotez dotyczących przyczyn rezygnacji z psychoterapii wskazuje się na przebieg procesu (zbyt mało lub zbyt mocno intensywny), a więc brak wiary w zmianę lub zbyt dużo bodźców, z którymi pacjent nie jest w stanie sobie poradzić. W każdym razie, niezależnie od różnego rodzaju okoliczności, odpowiedzialność za porażkę procesu zawsze w jakiejś części winien wziąć na siebie psychoterapeuta.

Zakończenie procesu psychoterapii stanowi *podsumowanie efektów i ułatwienie przeniesienia tych efektów na sytuacje pozaterapeutyczne* [Trzebińska, 2002, s. 134]. Zwykle moment zakończenia terapii określony jest w kontrakcie, związany jest on z uzyskaną zmianą i możliwością wykorzystania nabytych doświadczeń w realnym życiu pacjenta. Istnieje również podejście psychoterapeutyczne zakładające stopniowe wycofywanie się terapeuty z życia pacjenta, zmniejszanie stopnia intensywności pracy, częstotliwości spotkań, zastępowanych także kontaktami np. telefonicznymi.

Szczególnym rodzajem terapii jest psychoterapia dzieci i młodzieży. Wyzwania z nią związane *wpływają na prowadzenie oraz ocenę*

leczenia oraz mają bezpośrednio implikacje dla badań teoretycznych. Najistotniejsze z nich dotyczą identyfikacji problemów uzasadniających terapię, oceny funkcjonowania dziecka, ukierunkowania terapii oraz kwestii związanych z udziałem dziecka oraz jego rodziny w procesie terapeutycznym [Kazdin, Weisz, 2006, s. 11]. Te specyficzne elementy wyodrębniły się stosunkowo niedawno, a początek historii zastosowań psychoterapii w leczeniu zaburzeń dzieci i młodzieży wiąże się z pracami Z. Freuda i jego psychoanalizy „małego Hansa” [za: Freud, 1982].

Prowadzone na przestrzeni czasu badania pozwoliły na określenie dwóch podstawowych zasad prowadzenia psychoterapii dzieci i młodzieży, tj. uwzględnienia kontekstu rozwojowego i kontekstu rodzinnego. Rozpatrywanie zaburzeń rozwoju u dzieci i młodzieży oraz ich terapii w kontekście rozwoju oznacza, że zarówno *patologia, jak i terapia odnoszone są do wiedzy o prawidłowościach i mechanizmach rozwoju dziecka* [Zalewska, Schier, 2006, s. 358]. Rozumienie tych nieprawidłowości ma charakter normatywny (istotą jest wskazanie deficytów, a konsekwencją ich wyrównywanie) oraz jakościowy (wskazanie zaburzeń rozwoju i przeciwdziałanie mechanizmom ich powstawania). Oba te kierunki myślenia łączy koncepcja psychoterapii rozwojowej (zorientowanej na rozwój), która *opiera się na współczesnych odkryciach, dotyczących presymbolicznych poziomów adaptacyjnego i zaburzonego funkcjonowania osobowości, wzrostu rozumienia znaczenia faz rozwoju przez okres całego życia oraz obserwacji biologicznych aspektów formowania symptomów i charakteru* [Greenspan, 1999, s. 1].

Do podstawowych zasad psychoterapii rozwojowej należą:

- odwoływanie się do naturalnych tendencji i zainteresowań pacjenta;
- uwzględnienie stopnia rozwoju pacjenta;
- pomoc w osiągnięciu zmiany w poziomie rozwoju, którego pacjent nie osiągnął zgodnie z oczekiwaniami (normą rozwojową);
- wspieranie asertywności i samowystarczalności pacjenta poprzez jego aktywizację w procesie uczenia się [za: Zalewska, Schier, 2006].

Powyższe zasady stanowią paradygmat interwencji terapeutycznych, z którego wynika konieczność stosowania określonego rodzaju interwencji terapeutycznej. W przypadku patologii opartej na konflikcie wewnętrznym istotą procesu terapeutycznego jest odkrycie znaczenia tego konfliktu (działania terapeutyczne wymagają interpretacji znaczenia przyczyn), zaś w przypadku konfliktu będącego efektem deficytu strukturalnego konieczność odkrycia wzajemnego wpływu czynników wywołujących konflikt (działania terapeutyczne wymagają podjęcia pracy o charakterze afirmacyjnym, czyli stymulującym rozwój) [za: Killingmo, 1995].

Realizacja działań z zakresu psychoterapii dzieci i młodzieży wymaga zatem identyfikacji problemów wywołujących odchylenia od prawidłowego funkcjonowania. *Spośród problemów społecznych, emocjonalnych i behawioralnych przedmiotem terapii są najczęściej zachowania ekstermalizowane (np. zachowania opozycyjne, antyspołeczne, nadpobudliwość) oraz zinternalizowane (lęk, depresja, wycofanie). Objawami rozpoznanych zaburzeń są np. lęki, bójkki z rówieśnikami, kłamstwa, trudności z koncentracją uwagi i wycofanie społeczne* [Kazdin, Weisz, 2006, s. 12]. Trzeba mieć świadomość, że znaczna część występujących problemów jest elementem prawidłowego rozwoju, co w pewnym sensie może stanowić trudność w podjęciu decyzji o tym, kiedy konieczne jest rozpoczęcie terapii. Wiele z tych niewłaściwych zachowań znika wraz z rozwojem i socjalizacją dziecka. Dlatego też dużym wyzwaniem dla terapii dzieci i młodzieży jest dokonanie rozstrzygnięcia, które z cech (jakościowych i/lub ilościowych) świadczą o nieprzystosowaniu, a które jeszcze o mieszczeniu się w zakresie normy w danym okresie rozwojowym.

Ocena dysfunkcji to jedna z najtrudniejszych czynności związanych z decyzją o podjęciu działalności psychoterapeutycznej. Źródła informacji pozyskane w drodze wywiadu osobistego (relacji własnej), przeprowadzonego wśród dzieci młodszych niż pięcioletnie, uznaje się za niewiarygodne. Wiarygodność dziecka wzrasta wraz z jego wiekiem i uznaje się, że dopiero dziecko w wieku 8–9 lat (lub starsze) może być wiarygodnym źródłem informacji [za: Mash, Terdal, 1997].

Podstawowym źródłem wiedzy dotyczącym funkcjonowania dziecka są jego rodzice, choć trzeba pamiętać, że także informacje pochodzące od nich mogą powodować określone problemy interpretacyjne. Szumy informacyjne mogą wynikać z postaw rodziców, przywiązania do dziecka, norm i wartości wyznawanych przez nich, ale także konfliktów pomiędzy nimi, chorób (lęków, depresji) członków rodziny itd. *Wiarygodność relacji rodziców na temat odchyień własnych dzieci obniża zatem kultura rodziców, ich dysfunkcje i bez wątpienia inne czynniki wpływające na ich osąd* [Kazdin, Weisz, 2006, s. 14]. Dlatego też w celu oceny stopnia odchylenia dziecka od normy potrzebne są informacje pozyskane z wielu źródeł i różne metody ich weryfikacji. Dotyczy to także oceny zmiany zaistniałej w efekcie podjętych działań terapeutycznych. Działania te wymagają uwzględnienia czynników kontekstowych wynikających z uzależnienia dziecka od osób dorosłych, podatności na ich wpływy i stopnia kontroli nad dzieckiem. Czynniki kontekstowe mogą mieć wpływ na samą decyzję o podjęciu terapii, ale także jej przebieg i uzyskane efekty. Na przykład, jeśli chodzi o młodzież dorastającą, mierzącą się z problemami niedostosowania społecznego, niesprzyjające warunki socjoekonomiczne, psychopatologie i zaburzenia emocjonalne rodziców czy też konflikty małżeńskie mogą wpłynąć na zakres poprawy i czas, w jakim są one zdolne się utrzymać [za: Kazdin, 2001]. Dlatego też często adresatem działań psychoterapeutycznych winni być również rodzice (rodzina, rodzeństwo) lub inne dorosłe osoby mające wpływ na rozwój dziecka (w tym także nauczyciele, wychowawcy) – może tu chodzić o udział tych osób w sesjach terapeutycznych z dzieckiem, indywidualne spotkania lub prowadzenie interwencji, np. w szkole, klasie.

Kontekst i jego wpływ na dzieci i młodzież zmienia się w ciągu rozwoju. W przypadku dzieci młodszych bardziej zasadne wydaje się objęcie szerokim leczeniem rodziców, w przypadku dzieci starszych – ich rówieśników. Z perspektywy teoretycznej postulat ten wydaje się łatwy do zrealizowania, z perspektywy praktycznej jest bardzo trudny. Problemy te wynikają także z braku motywacji do uczestnictwa

w procesie psychoterapeutycznym. Decyzja o udziale w leczeniu nie może być efektem przymusu, ale dobrowolnej i świadomej decyzji podmiotu relacji psychoterapeutycznej. Nie jest niczym dziwnym to, że dziecko dokonuje wyboru np. gry w piłkę z kolegami niż udziału w sesji terapeutycznej. To wymusza na terapeutach konieczność stosowania różnorodnych zabiegów, których celem winno być pozyskanie dziecka dla terapii i podtrzymanie jego motywacji do udziału w niej. *Wśród dzieci opozycyjnych, agresywnych i antyspołecznych ryzyko przerwania terapii jest większe, jeśli występują wspomniane wcześniej niekorzystne czynniki kontekstowe* [Kazdin, Weisz, 2006, s. 17]. U tych dzieci istnieje zdecydowanie większy opór, brak stabilności przymierza terapeutycznego, większa niż u dorosłych nietolerancja na negatywne emocje mogące wystąpić w trakcie procesu psychoterapeutycznego i podatność na wpływy czynników kontekstowych oraz brak tolerancji na frustrację.

Dzieci i młodzież (wykazujące objawy nieprzystosowania społecznego) wymagają szczególnych zabiegów, zarówno na etapie diagnozy związanej z podjęciem decyzji o rozpoczęciu procesu psychoterapeutycznego, pozyskania ich do udziału w tym procesie, utrzymania motywacji do jego kontynuowania, jak i zachowania zmian uzyskanych w jego efekcie.

Socjoterapia w resocjalizacji

* * *

Chłopcy siedzieli w kręgu, naprzeciw siebie, obserwując się nawzajem. To nie były pierwsze ich zajęcia, ale ten sposób pracy grupowej zawsze wywołuje u nich ciekawość i pewne napięcie emocjonalne, będące efektem niewiadomej ich najbliższej przyszłości. Ania z Moniką, socjoterapeutki z placówki, zasiadły razem z wychowankami.

– Jak minął dzień, chłopaki? Co spotkało was dzisiaj miłego? – Ania rozpoczęła rundkę na powitanie.

Chłopcy przyzwyczajeni do uczestnictwa w zajęciach jeden za drugim dokonali krótkiej retrospekcji mijającego dnia. Nie było źle. Generalnie dzień wydawał się być całkiem udany.

– Ok. A co wam dzisiaj nie wyszło? Chciałabym, żeby na to pytanie odpowiedzieli tylko ci spośród was, którzy poczuli się dzisiaj z jakiś przyczyn niefajnie.

Na sali zapadła krótka cisza, którą przerwał Hubert.

– No, ja miałem dzisiaj przypał. Pokłóciłem się z Dominikiem i mieliśmy małe spięcie.

– Tak? – spytała Monika, która choć wiedziała o zdarzeniu, prowokowała Huberta do przedstawienia własnej wersji zaistniałej sytuacji. – Czy zechcesz powiedzieć coś więcej? O co poszło? Jaki przebieg miało to małe spięcie? Czym się zakończyło?

Hubert bez większych oporów opisywał incydent, którego był inicjatorem. Sprzeczka pomiędzy chłopcami była efektem wymiany zdań, w trakcie której Hubert w obecności innych zwyzywał kolegę od frajerów, popychając go jednocześnie na ścianę. Dominik został frajerem, bo w opinii Huberta nie chciał spłacić długu, jaki zaciągnął wobec niego. A długi to honorowa sprawa.

– Hubert, opisz proszę, czego ten dług dotyczył? – Zaciekawiała się Ania.

– Dług to dług, nie ma znaczenia, jaki – chłopiec zamknął dywagacje.

– Ok. Hubercie. Dług to dług, chociaż mam wątpliwości, czy ten sposób, w jaki załatwiłeś sprawę długu, ma coś wspólnego z honorem, o którym wspomniałeś – skwitowała Monika. – Chciałabym, żebyśmy porozmawiali o emocjach, które spowodowały, że pomiędzy wami wybuchła bójka, i czy można było jej zaradzić. Oczywiście, jeśli pozwolisz, by to dzisiejsze zdarzenie z twoim udziałem mogło służyć nam wszystkim za przykład do dyskusji.

– Jak pani chce. – Hubert wzruszył ramionami. – Nic wielkiego się nie stało i nie wiem, czy jest o czym specjalnie dyskutować. – Chłopiec wyraźnie starał się bagatelizować zdarzenie.

– Hubercie, nie chcę dokonywać żadnej oceny sytuacji, ani tym bardziej twojego zachowania. Konsekwencją wydarzenia jest notatka i informacja, która pozostanie w twoich dokumentach. Nie wiem, jakie decyzje zostaną podjęte wobec was dwóch. W tym momencie chciała-bym, żebyśmy spróbowali podyskutować o tej sytuacji i być może uda nam się wyciągnąć jakieś wnioski z niej wynikające. Rozumiesz?

– Tak. – Hubert nie wydawał się być jakoś specjalnie przejęty sytuacją.

– Ok. – Monika zakończyła wyjaśnianie wychowankowi towarzyszących jej intencji. – Chłopaki, sytuacja, o której dzisiaj rozmawiamy, została wywołana określonymi emocjami, jakie towarzyszyły jej uczestnikom. Jak słyszeliśmy, sprzeczka miała charakter honorowy i powstała wskutek emocji, które wywołały określone reakcje obu chłopców. Jak myślicie, jakie emocje towarzyszyły Hubertowi? Hubert, a ciebie poproszę, byś zastanowił się i na końcu podzielił się własnymi odczuciami. Jeśli oczywiście zechcesz nam o nich opowiedzieć. Podzielcie, proszę, kartkę papieru na pół i wypiszcie emocje, jakie w waszym przekonaniu towarzyszyły koledze.

Chłopcy przystąpili do pracy. Kartki dosyć szybko zapełniły się propozycjami. Po upływie kilku minut Ania poprosiła ich o odczytanie zapiszków z kartek. W tym czasie Monika zapisywała propozycje na tablicy, zaznaczając jednocześnie te, które pojawiały się najczęściej. Wśród nich znalazły się złość i gniew, na które wskazał każdy z obecnych na zajęciach wychowanków.

– Hubert! Czy możesz nam powiedzieć, jakie emocje odczuwałeś?

Hubert nie zastanawiał się długo.

– Byłem i jestem wściekły, bo temu frajerowi brakuje honoru, by spłacić swoje zobowiązania.

– Jak zauważyłeś, wszyscy stwierdziliśmy, że złość i gniew są naturalnymi emocjami w tej sytuacji. Nikt nie zanegował tego, że mogłeś się tak czuć.

– Złość i gniew wywołały u ciebie zachowanie. Jak je nazwiesz, Hubercie? Co dzięki niemu osiągnąłeś?

– Dostał w łeb i pokazałem mu, że jest frajerem – niemal natychmiast odpowiedział chłopiec.

– A jakieś inne konsekwencje takiego sposobu załatwiania sprawy? Potrafisz je wymienić?

Chłopiec milczał.

– No, ma przypał i notatkę – rzucił jeden z chłopców.

– No i teraz to Dominik na pewno nie odda ci tych papierosów – rzucił kolejny, spotykając się z karcącym wzrokiem Huberta.

– I Dominik to już nie będzie jego ziomem.

Głosy chłopców pojawiły się niemal równocześnie.

– Jak ci z tym jest, Hubercie? – spytała Monika.

Chłopiec nadal milczał.

– Nie musisz odpowiadać, jeśli nie chcesz. A czy jesteś zadowolony z efektu, jaki uzyskałeś?

Wychowanek spojrział wokół i niechętnie wykrztusił.

– Nie, nie jestem zadowolony.

– Mam pytanie do wszystkich. Czy potraficie wskazać pomysł na inne rozwiązanie tej sytuacji?

Chłopcy spojrzeli po sobie. Żaden z nich nie odezwał się.

– Kiedyś mówiłam wam o komunikatach asertywnych. Dobrze pamiętam? – spytała Ania.

Chłopcy pokiwali głowami.

– To przypomnę. Cztery kroki – nazwanie własnych emocji (czuję), wskazanie zachowania (kiedy ty), wskazanie konsekwencji (ponieważ) i sformułowanie celu (chcę).

Kiedy Ania przypominała chłopcom konstrukcję wypowiedzi asertywnej, Monika zapisywała ją na tablicy.

– Kto z was chciałby sformułować jakiś komunikat asertywny, posługując się tą konstrukcją?

– Jestem zły, że wychowawca nie chce puścić mnie na przepustkę, ponieważ starałem się dobrze zachowywać i chciałbym żeby to docenił?

– Podjął rękawicę jeden z wychowanków.

– Doskonale. – Ania była wyraźnie zadowolona. – A teraz ten komunikat skieruj do mnie.

– Jestem zły, że nie chce pani podpisać przepustki, ponieważ starałem się poprawić swoje zachowanie i chcę, by pani doceniła ten fakt.

Chłopcy kolejno podawali swoje propozycje.

– Hubercie. Czy zamiast metody pięści, którą już wypróbowałeś, chcesz spróbować asertywnie skomunikować się z Dominikiem? – Monika spojrzała na chłopca. – Dasz radę, wierzę w to – rzuciła.

Chłopiec spojrzał na nią.

– Jestem na ciebie wściekły Dominik, że nie chcesz mi oddać długu. Liczyłem na to, że nie będziesz frajerem i oddasz mi to, co ci pożyczyłem.

– Hubercie, a może inaczej? Jeśli nazwiesz Dominika obraźliwie, wszystko inne przestanie się liczyć. To nie jest komunikat asertywny. I mam wrażenie, że o tym wiesz – dodała Ania.

– Dług jest sprawą honorową. Jestem wściekły, że nie oddajesz mi rzeczy, którą ode mnie pożyczyłeś. Liczyłem na to, że udzielając ci pożyczki, otrzymam z powrotem, to co ci pożyczyłem. Więcej ci nic nie pożyczę.

– Dobrze, Hubercie. Może warto zakończyć to słowami: Nie chcę czuć się zawiedziony, dlatego też więcej nic ci nie pożyczę. Zastanówcie się – wtrąciła, zwracając się do pozostałych chłopców – które rozwiązanie sytuacji, w której znalazł się Hubert, jest lepsze. To, gdy uderzył kolegę, czy to, w którym użył asertywnego komunikatu? I nie chodzi tu o dług, którego zapewne nie odzyska, ale o wspomniane przez was konsekwencje.

Dyskusja pomiędzy chłopcami trwała jeszcze chwilę. Generalnie wynikało z niej, że bójka niczego nie załatwiła. Spowodowała tylko notatkę i poróżniła chłopców. Komunikat asertywny w opinii uczestników

zając mógł wywołać emocje Dominika, takie jak wstyd czy choćby zakłopotanie.

– Mam dla was bardzo prostą propozycję na uspokojenie emocji. Także takich, jakie towarzyszą nam w trudnych sytuacjach. Chcecie spróbować?

Chłopcy kiwnęli głowami.

Monika wstała z krzesła, prosząc pozostałych o to samo. Następnie spokojnym, nieco wyciszonym głosem wydawała komunikaty. – Wolno wciągaj powietrze nosem (w tempie raz – dwa – trzy – cztery) i powoli wypuszczaj ustami. Wykonaj dziesięć takich oddechów. Jeśli nadal pozostajesz wewnętrznie spięty, a w głowie kłębią ci się chaotyczne myśli, powtórz ćwiczenie.

* * *

Metody socjoterapeutyczne to jedne z podstawowych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W sensie psychologicznym *socjoterapia to organizowanie środowiska społecznego pacjenta w tym kierunku, by w możliwie dużym stopniu sprzyjało wyzdrowieniu i utrzymywaniu zdrowia chorego z osobami z otoczenia społecznego (inni chorzy, personel medyczny, najbliżsi) dla przebiegu procesu leczenia* [Szewczuk, 1979, s. 274], zaś w ujęciu pedagogicznym *socjoterapia jest jednym ze sposobów łagodzenia lub eliminowania negatywnych norm i obyczajów w zachowaniach społecznych bądź społecznie niepożądanych* [Okoń, 1981, s. 278].

W resocjalizacji socjoterapię traktuje się jako *metodę eliminowania zachowań dewiacyjnych i przestępczych u dzieci i młodzieży wykolejonej społecznie, wychowawczo i przestępczo poprzez zastosowanie terapii grupowej umożliwiającej zajście procesu socjoterapeutycznego* [Sakowicz, 2006, s. 131]. Zaliczana jest ona do procesów psychokorekcyjnych, *ukierunkowana jest na korektę zaburzeń w zachowaniu oraz pokonywanie problemów osobistych i trudności życiowych* [Jaworska, 2004, s. 403]. Resocjalizacyjny walor socjoterapii wynika z faktu, iż *środowisko może mieć dla osoby wadliwie przystosowanej zasadnicze znaczenie,*

można – wykorzystując założenia terapii humanistycznej – prowadzić ją zbiorowo, w środowisku terapeutycznym, zwanym czasami społecznością terapeutyczną. Taki rodzaj terapii jest nazwany także socjoterapią [Pytka, 2001, s. 133].

Zasady pracy z młodzieżą niedostosowaną społecznie, szczególnie w odniesieniu do socjoterapii, muszą uwzględniać cechy występujące wśród tej grupy osób, które charakteryzuje:

- chłód uczuciowy – wyrażający się w braku empatii, współczucia, instrumentalnym traktowaniu innych osób oraz zachowaniu agresywnym;
- impulsywność – widoczna w zachowaniach implikowanych pragnieniem zaspokojenia własnych popędów i potrzeb, bez względu na jakiegokolwiek konsekwencje;
- brak wglądu w siebie – co przejawia się w braku potrzeby i motywacji do pracy nad sobą [za: Dzwonkowska, Kępka, 2010].

Istotą socjoterapii jest celowe organizowanie działań (doświadczeń społecznych) o charakterze korekcyjnym *umożliwiających zajście procesu socjoterapeutycznego (zmiana sądów o rzeczywistości, sposobów zachowań i odreagowanie emocjonalne)* [Sawicka, 1999, s. 10]. Organizowana jest w formie zajęć grupowych – oddziaływanie na jednostkę w grupie i przez grupę. Jej adresatami są zarówno dzieci, jak i młodzież. Ważne jest to, by grupa była w miarę jednorodna pod względem wiekowym. Pracą tą metodą polega na rozpoznaniu determinantów i przejawów zaburzeń zachowania oraz zaplanowaniu na ich podstawie adekwatnych oddziaływań korekcyjnych (zmiana sposobu myślenia, zachowania, wyrażania emocji w sposób konstruktywny). Celem zajęć winna być terapia, edukacja oraz rozwój umiejętności i kompetencji. *Wymiar terapeutyczny zajęć powinien uwzględniać korektę sposobu myślenia jednostki, zaburzeń zachowania oraz odreagowania emocjonalnego. Edukacja podczas zajęć socjoterapeutycznych to dostarczenie uczestnikom wiedzy na temat określonego obszaru problemowego jednostki, który spowodował zmianę myślenia i zachowania. Rozwój zaś powinien polegać na kształtowaniu u uczestników zajęć socjoterapeutycznych takich umiejętności i kompetencji, które*

przyczynią się do ich lepszego funkcjonowania społecznego, a tym samym pomogą w zmianie nastawienia emocjonalnego jednostki do otaczającej ją rzeczywistości [Bocian-Waszkiewicz, 2016, s. 149].

Struktura procesu socjoterapeutycznego obejmuje zmianę sądów poznawczych, zmianę wzorców zachowań, a także odreagowanie emocjonalne [za: Strzemieczny, 1988]. Efektem procesu powinna być korekta sposobu myślenia, postrzegania siebie i rzeczywistości, zmiana zachowania i odreagowanie negatywnych napięć. W ramach ustrukturalizowanych spotkań grupowych skoncentrowanych na określonej tematyce, adekwatnych do zdiagnozowanych obszarów problemowych, realizowanych w formie różnorodnych ćwiczeń, zabaw, gier realizowane są określone cele szczegółowe podporządkowane celowi głównemu, odpowiadającemu założeniom programu socjoterapeutycznego.

W socjoterapii stosuje się wiele metod, wśród których na szczególną uwagę zasługują:

1. Trening umiejętności interpersonalnych, którego podstawową przesłanką metodologiczną jest przeświadczenie, iż przyczyną niewłaściwych zachowań niedostosowanych społecznie jest brak umiejętności nawiązywania optymalnych relacji interpersonalnych. Zgodnie z teorią uczenia się społecznego celem treningu interpersonalnego jest nabycie przez uczestników umiejętności komunikowania się, zwracania się z prośbą, konstruktywnego wyrażania własnych emocji i potrzeb, radzenia sobie z niepowodzeniami, odrzuceniem, ignorowaniem, a także kształtowanie empatii, życzliwości, otwartości, autentyczności w relacji z innymi. W trakcie treningu uczestnicy lepiej poznają siebie, dostrzegają swoje mocne i słabe strony, ucząc się wykorzystywać je w praktyce życia codziennego.
2. Trening asertywności, którego głównymi celami są budowanie zaufania i akceptacji drugiej osoby, szanowanie praw człowieka, wyrażanie własnych uczuć, opinii, postaw (respektowanie i szanowanie ich także w drugiej osobie), przyjmowanie odpowiedzialności za własne postępowanie i decyzje, kształtowanie

umiejętności stawiania sobie konstruktywnych celów, radzenia sobie z presją grupy i odmawiania w sytuacji nacisku, rozwój samoświadomości i kontroli własnego życia oraz budowanie poczucia własnej wartości.

3. Trening relaksacyjny, skupiający się na wyciszeniu wewnętrznych napięć, rozwoju samoświadomości i wzbudzaniu refleksji nad własnym zachowaniem. Relaksacja ma służyć przygotowaniu wychowanka do innych oddziaływań korekcyjnych [za: Jaworska, 2004].

Socjoterapia stosowana w celach resocjalizacyjnych wypełnia funkcję terapeutyczną, jak również edukacyjną i rozwojową [za: Ilnicka, 2009]. Rola edukacyjna ma na celu *dążenie do poznawania wszelkiego typu zagadnień ułatwiających funkcjonowanie społeczne (np. poznanie mechanizmów uzależnień, konsekwencji zachowań ryzykownych, technik uczenia się, rozpoznawanie emocji, uczenie się pełnienia określonych ról społecznych, konstruktywnego rozwiązywania problemów, adekwatnego reagowania na sytuacje kryzysowe). Cele rozwojowe dotyczą zaspakajania specyficznych dla człowieka potrzeb: zabawy, wsparcia społecznego, twórczości, przynależności do grupy, autonomii i poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z ludźmi, szacunku i akceptacji ze strony innych, rozwoju kreatywności* [Jaworska, 2004, s. 404–405]. Mają one za zadanie uruchomić potencjał rozwojowy wychowanków uczestniczących w zajęciach socjoterapeutycznych.

Proces socjoterapeutyczny ma swoją dynamikę, której poszczególne fazy charakteryzują się określonymi zachowaniami uczestników procesu i mają swoje cele warunkujące możliwość osiągnięcia określonych efektów. W pierwszym etapie rolą socjoterapeuty jest budowanie grupy poprzez jej wspólne poznanie, wypracowanie zasad oraz reguł i norm grupowych prowadzących do zawarcia kontraktu, a także stworzenie atmosfery sprzyjającej uzyskiwaniu zakładanych efektów (wzrost poczucia bezpieczeństwa i zaufania pomiędzy członkami grupy). Właściwy etap pracy z grupą prowadzi do realizacji zakładanych celów terapeutycznych, edukacyjnych i rozwojowych odpowiadających rozpoznanym

wcześniej deficytom i potrzebom uczestników socjoterapii. Zakończenie procesu wymaga podsumowania pracy socjoterapeutycznej i transferu nabytych umiejętności do funkcjonowania codziennego.

Konstruowanie procesu socjoterapeutycznego wymaga przestrzegania zasad pracy grupowej, szczególnie wtedy, gdy procesem objęte są osoby niedostosowane społecznie. Baczna uwagę należy zwrócić więc na:

- a) *relacje pomiędzy uczestnikami (wymagane jest uzyskanie wzajemnej akceptacji ze strony wszystkich członków grupy);*
- b) *wspólne ustalenie norm pracy w grupie (wspólne wypracowanie norm i samodzielne zobligowanie się wszystkich członków grupy do ich przestrzegania mają za zadanie ułatwić ich respektowanie przez osoby na ogół niechętnie przestrzegające reguł społecznych);*
- c) *konieczność modyfikacji zajęć (procedura zajęć musi być modyfikowana adekwatnie do stopnia dojrzałości interpersonalnej wychowanków, ich dojrzałości emocjonalnej oraz zdolności intelektualnych, a także uwzględniać przynależność niektórych członków grupy do innych grup nieformalnych) [Jaworska, 2004, s. 405].*

Socjoterapia pozwala w pracy z niedostosowanymi społecznie na korygowanie zaburzeń zachowania poprzez konstruktywne wyrażanie uczuć i emocji, rozwój umiejętności interpersonalnych i zachowań prospołecznych, wzmocnienie poczucia wartości, radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych, chronienie przed eksperymentowaniem ze środkami psychoaktywnymi, przeciwdziałanie zachowaniom agresywnym i przemocowym.

Prowadzenie socjoterapii wymaga starannej i rzetelnej diagnozy socjoterapeutycznej przy wykorzystaniu różnych narzędzi diagnostycznych w postaci analizy dokumentów, rozmów, obserwacji, testów i arkuszy diagnostycznych. Wymaga również kompetencji od osób prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne, które w wielu przypadkach prowadzone są niestety przez terapeutów nieprzygotowanych do ich realizacji, a sam charakter zajęć socjoterapeutycznych tylko z nazwy jest socjoterapeutyczny.

Tabela 4. Fazy procesu socjoterapeutycznego

Faza	Zachowania członków grupy, interakcje	Cel / efekty
<p>WSTĘPNA orientacji i powstawania grupy (stadium początkowe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • potrzeba bezpieczeństwa, akceptacji • badanie i nabywanie orientacji (reakcje fasadowe) • sprawdzenie swoich odczuć wobec grupy • ekspresja lęków, obaw (milczenie) i pełnych nadziei oczekiwań • zdarzają się okresy ciszy, uczestnicy poszukują ukierunkowania • test sprawdzający, czy wszystkie uczucia są tu akceptowane 	<ul style="list-style-type: none"> • wzajemne poznanie się uczestników • tworzenie klimatu • wypracowanie norm grupowych, zawarcie kontraktu • precyzowanie własnych oczekiwań • uczestnicy uczą się umiejętności i postaw ważnych dla budowania zaufania w grupie • poznanie podstawowych zasad pracy w grupie
<p>KONFLIKTU I OPORU (stadium przejściowe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • sprawdzanie prowadzącego i innych członków grupy w celu upewnienia się co do poziomu bezpieczeństwa • wzajemne atakowanie się, prowokacja, sytuacje konfliktowe 	<ul style="list-style-type: none"> • rozpoznawanie i wyrażanie wszelkich własnych negatywnych uczuć • szanowanie własnych oporów, ale zarazem przepracowanie ich • przechodzenie z pozycji zależności do niezależności • nabycie umiejętności, jak konstruktywnie konfrontować innych • przepracowywanie konfliktów zamiast unikania ich • wzrost zaufania, wzajemnej akceptacji • utrwalenie zasad pracy w grupie

Faza	Zachowania członków grupy, interakcje	Cel / efekty
KONSTRUKTYWNEJ PRACY	<ul style="list-style-type: none"> • zaangażowanie uczestników w zgłębianie problemów, z jakimi stykają się w życiu, i skupienie uwagi na dynamice zdarzeń i procesów zachodzących w grupie • uczestnicy posiadają gotowość do odważnego ujawniania trudnych treści • uczestnicy inicjują własną pracę, włączają się w sprawy innych i udzielają informacji zwrotnych bez zachęty prowadzącego • uczestnicy udzielają sobie wsparcia, konfrontowanie bez przyklejania etykietek, sądów i ocen 	<ul style="list-style-type: none"> • korekta zaburzonych zachowań • zmiana sądów o rzeczywistości • rozwój własny członków grupy

Źródło: [Bocian, 2006, s. 237].

Trening zastępowania agresji

* * *

- Powiedzcie mi, proszę, co waszym zdaniem oznacza słowo wyzwalacz – spytała.
- Wyzwalacz to coś, co wyzwala – zaproponował jeden z chłopców.
- Wyzwalanie to inaczej? – Eliza drażyła temat.
- Uwalnianie? – Pojawiła się kolejna propozycja.

– Super! – Ucieszyła się prowadząca. – Będziemy mówili o złości i wyzwalaczach tej złości, a więc o tym, co wydarzyło się przed sytuacją, która uwolniła tę złość. Dzisiejsze nasze zajęcia w dużej mierze będą oparte na waszej aktywności. Popracujecie indywidualnie, a także podyskutowujemy sobie w kręgu. Ok?

– Ok. – Padło z sali.

– Złość uwalniają wyzwalacze, które mogą być efektem rzeczy, które ktoś robi, lub rzeczy, które się wydarzyły – nazywamy je wyzwalaczami zewnętrznymi – tłumaczyła prowadząca, jednocześnie dokonując stosownych zapisów na tablicy. – Hubert, potrafisz wskazać?

– No, na przykład, gdy ktoś mnie popycha lub przezywa – odpowiedział pytany.

– Tak jest! – Ucieszyła się Eliza. – Złość uwalniają także te rzeczy, które my mówimy sobie sami, a co podkręca nasze negatywne emocje. Mówimy wówczas o wyzwalaczach wewnętrznych. Ma ktoś jakiś pomysł na takie wyzwalacze?

– Ten frajer robi sobie ze mnie jaja, śmieje się ze mnie. – Hubert kontynuował dobrą passę.

– Bardzo dobrze! – Terapeutka była wyraźnie zadowolona. – Na tablicy macie podpowiedź, która pozwoli wam łatwiej wykonać teraz zadanie, które chciałabym, żebyście wykonali indywidualnie – powiedziała, wskazując na zapisy wyjaśniające istotę wewnętrznych i zewnętrznych wyzwalaczy emocji.

– Michale, rozdaj proszę kartki. Na jednej stronie chciałabym, żebyście wypisali te wyzwalacze zewnętrzne, które najczęściej wywołują w was złość i z którymi jest wam ciężko sobie poradzić. Na drugiej stronie spróbujcie wypisać wszystkie wyzwalacze wewnętrzne, które towarzyszą wyzwalaczom zewnętrznym, a które wzmacniają wasz gniew. Nie spieszcie się, macie na to dużo czasu. Wszystko jasne? – Upewniła się, patrząc na uczestników zajęć.

Chłopcy przystąpili do pracy. Skupieni zapisywali swoje kartki. Po kilkunastu minutach wychowankowie dawali oznaki, że wyczerpali swoje pomysły i czekają na ciąg dalszy zajęć.

– Dobrze. Widzę, że skończyliście swoją pracę. Czy ktoś zechce odczytać zewnętrzne wyzwalacze złości, z którymi sobie słabo radzi? – zapytała prowadząca. – Damian. Może ty zaczniesz?

– No, to mnie wkurza to, jak mnie ktoś popycha, wyzywa, kłamie na mój temat, oszukuje.

– Ok – podsumowała Eliza. – Jakieś inne propozycje?

– Mnie wkurza, jak mnie ktoś ignoruje – powiedział Hubert.

– A mnie złości, jak ktoś robi do mnie jakieś głupie miny – powiedział następny wychowanek.

– To ciekawe – powiedziała prowadząca. – Mnie wkurza to samo co was, a także nie radzę sobie z sytuacjami, na które nie mam wpływu, na przykład choroba mojego dziecka – dodała. – Dobrze. Chciałabym, żebyście teraz w parach pogadali o tym, jakie sygnały świadczą o tym, że zaczynacie się złościć. Po czym możecie poznać, że zaczyna się ten moment, który może doprowadzić was do wybuchu złości. Przegadajcie to, a potem porozmawiamy sobie o tym w grupie. Do rozmów przystąp! – zażartowała Eliza.

Chłopców pochłonęły rozmowy w parach. Prowadząca przechadzała się między rozmawiającymi dwójkami, przysłuchując się im, zachęcając do analizy problemu, który przed nimi postawiła. Po chwili podeszła do tablicy i magnesami przymocowała plakat z przygotowaną przez siebie wcześniej postacią człowieka, nad którą widniał napis: „Gdzie w twoim ciele mieszka złość?”

– Poproszę teraz, byście na plakacie zaznaczyli miejsca, w których rodzi się wasza złość. Poproszę was, byście kolejno podeszli i zaznaczyli to miejsce, wpisując obok sygnał, który świadczy o pojawiającej się złości. Ja pozwolę sobie pierwszej zaznaczyć – oznajmiła, podchodząc do plakatu. – Zaznaczam szyję i wpisuję, że sztywnienie karku. Taki sygnał ja odczuwam. A wy?

Plakat stopniowo zapełniał się zaznaczonymi miejscami i napisami – ból brzucha, zaciśnięte pięści, mrużenie oczu, nerwowe ruchy rąk...

– Jestem z was dumna. Zobaczcie, jak wiele sygnałów jesteście w stanie zidentyfikować jako te, które świadczą o tym, że wyzwalacze

złości przynoszą swoje negatywne konsekwencje i pojawienie się tej emocji. Jak myślicie, czy można zastosować jakieś reduktory złości, które mogłyby obniżyć jej poziom? – Eliza zadała kolejne pytanie.

– Ja wtedy muszę w coś uderzyć albo zaczynam przeklinać, aż mi ulży – powiedział Hubert.

– Ok, Hubercie. To są jakieś metody, tylko zauważ, że wskutek takich reduktorów narażasz się na konsekwencje. Jak walisz pięścią w drzwi czy w szafę, to raz, że boli cię pięść, a dwa – niszczysz meble. Jak używasz wulgaryzmów, narażasz się na negatywne oceny wychowawców czy rodziców. Wiem, że te metody pozwalają ci sobie poradzić ze złością, ale narażają cię na nieprzyjemności. Chciałam wam zaproponować inne ćwiczenia, które może są mniej spektakularne, ale także mają szansę ulżyć waszej złości w sposób nienarażający was na kłopoty. Takim reduktorem może być nazwanie emocji, która wam towarzyszy w tym momencie. Tak po prostu: jestem zły. Co o tym myślicie? – Prowadząca rozpoczęła kolejną część zajęć.

* * *

Trening kontroli złości stanowi jeden z elementów realizowanego w placówce programu Treningu Zastępowania Agresji. Eliza to certyfikowany trener TZA, a jednocześnie socjoterapeutka i profilaktyk. Grupa chłopców, z którymi pracuje na dzisiejszych zajęciach, skupia się na wyzwalaczach, jednym z elementów formuły ABC (wyzwalacz – zachowanie – konsekwencja), i reduktorach złości.

Trening Zastępowania Agresji (Aggression Replacement Training – ART) to program, którego celem jest ograniczanie przemocy i zachowań agresywnych występujących wśród dzieci i młodzieży. Jest metodą, u której podstaw leży przekonanie, iż *podstawowymi przyczynami agresywnych zachowań są deficyty umiejętności kontrolowania własnej impulsywności, nieznanomości lub nieumiejętności zastosowania w życiu innych sposobów zachowania (umiejętności prospołecznych) oraz niedostateczny rozwój myślenia moralnego, które nie pełni roli korygującej wobec niepoprawnych zachowań* [Potemska, Kołodziejczyk, 2001, s. 6]. Stosowany

w szkołach, placówkach oświatowych, a także instytucjach wychowawczych i resocjalizacyjnych ma także na celu zwiększenie poczucia bezpieczeństwa uczestników programu [za: Morawska, Morawski, 2004].

Program został stworzony pod koniec lat 70. poprzedniego wieku przez A. Goldsteina i współpracowników na Uniwersytecie w Syracuse w Stanach Zjednoczonych. Głównym założeniem programu jest konstruktywna zmiana zachowań osób agresywnych. Praca resocjalizacyjna wymaga stosowania różnorodnych oddziaływań, zarówno od wewnątrz (np. poprzez zastosowanie psychoanalizy), jak i od zewnątrz (poprzez stosowanie metod behawioralnych), których *połączenie może przynieść trwałe efekty* [Pospiszył, 2008, s. 93]. Niemniej jednak, zwolennicy konstruktywnych metod, szczególnie w podejściu do osób niedostosowanych społecznie, zwracają uwagę na skuteczność (przy zapewnieniu właściwych warunków i stosowaniu odpowiednich programów) metod behawioralno-poznawczych w zmianie postaw i zachowań osób wadliwie zsocjalizowanych [za: Czarnecka-Działuk, Drapała, Ostaszewski i in., 2017]. Program ART został opracowany właśnie w tym celu i jest *jednym z pierwszych programów wielomodalnych skierowanym na zmianę: myślenia, emocji i zachowania człowieka* [Hollin, 2013, s. 7].

ART jest programem interwencyjnym opartym na podejściu poznawczo-behawioralnym, mającym na celu ograniczenie agresywnego zachowania człowieka, opracowanym dla młodzieży w wieku 10–17 lat (i tym samym mogącym przyczyniać się do zmniejszania powrotnej przestępczości). Stosuje się go także wobec młodych osób uzależnionych od substancji psychoaktywnych. Jest programem, który zatwierdzony został do realizacji i wpisany do Krajowego Programu Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości Dzieci i Młodzieży przyjętego przez Radę Ministrów w 2004 r. Podstawa teoretyczna programu oparta jest na społecznej teorii uczenia się A. Bandury, teorii złości R. Novaco (interpretacji sygnałów wywołujących agresję) i modelu J.C. Gibbisa (osądów i wnioskowania moralnego – dylematów moralnych) [za: Czarnecka-Działuk, Drapała, Ostaszewski i in., 2017].

Zgodnie z założeniami wynikającymi z powyższych teorii agresja, będąc zachowaniem wyuczonym, może podlegać wygaszeniu jedynie wskutek wpływu podobnych mechanizmów, które pozwolą człowiekowi na zmianę myślenia (element poznawczy), jego impulsywności i uczuć (element emocjonalny) i korektę zachowania (element behawioralny) [za: Goldstein, Gibbs, Glick, 1998]. Deficyty młodzieży niedostosowanej społecznie w zakresie kontroli emocji, egocentryzm, prymitywny sposób rozumowania moralnego, niespektowanie praw innych osób utrudniają komunikację społeczną, zaburzają rozwój psychiczny i społeczny, utrudniają funkcjonowanie w społeczeństwie i sprzyjają zachowaniom agresywnym [za: Morawski, 2001]. Stąd też biorą się założenia programu ART, którego idea dotyczy oddziaływania na sferę behawioralną, emocjonalną i poznawczą człowieka wykazującego objawy niedostosowania społecznego, podkreślając jednocześnie potrzebę *treningu umiejętności społecznych, treningu kontroli złości i treningu wnioskowania moralnego* [Pawliczuk, Łobodda, Nowińska, 2015, s. 34]. Trening ten wymaga uczenia się i ćwiczenia nowych, konstruktywnych zachowań i umiejętności oraz podejmowania decyzji.

Trening Zastępowania Agresji jest programem korekcyjno-edukacyjnym, który może być prowadzony zarówno z osobami zgłaszającymi się dobrowolnie, jak i ze zobligowanymi do tego przez sąd. Dlatego tak ważnym i, co należy podkreślić, niezwykle trudnym zadaniem jest praca trenera szczególnie z osobami tzw. oporującymi [Czarnecka-Działuk, Drapała, Ostaszewski i in., 2017, s. 39]. Jego duża skuteczność potwierdzona badaniami [za: Pawliczuk, Łobodda, Nowińska, 2015] każe postrzegać Trening Zastępowania Agresji jako efektywną metodę przeciwdziałania agresji i przemocy, a także zmiany istniejących zachowań agresywnych.

► **Trening umiejętności społecznych**

Trening umiejętności społecznych to jedna ze składowych ART. Ma na celu *systematyczne uczenie się 50 prospołecznych umiejętności. Jeśli*

z różnych powodów nie można ćwiczyć wszystkich 50, wówczas autorzy zalecają konieczność przećwiczenia zaproponowanych przez siebie 20 podstawowych umiejętności [Potemska, Kołodziejczyk, 2001, s. 6]. Trening wymaga opanowania więc m.in. *umiejętności prowadzenia rozmowy, negocjowania, przeproszenia, poznawania i kontrolowania własnych emocji, wyrażania uczuć, radzenia sobie z czyjąś złością, odpowiadania na zaczepki czy prowokację, unikania walki, radzenia sobie ze strachem, z odrzuceniem, przygotowania do trudnej rozmowy, odmawiania i asertywności itp.* [Czarnecka-Działuk, Drapała, Ostaszewski i in., 2017, s. 22], wykorzystania ich w praktyce oraz dzielenia się doświadczeniami z prób ich zastosowania.

Trening odbywa się poprzez:

- modelowanie przez trenerów zachowań stanowiących strukturę danej umiejętności nieposiadanej lub słabo opanowanej przez uczestników treningu;
- odgrywanie ról celem przetrenowania właściwych społecznie zachowań;
- udzielanie informacji zwrotnych dotyczących określonych zachowań i poprawności przedstawianych umiejętności;
- trenowanie przeniesienia, tj. dokonywanie transferu wytrenowanej umiejętności do codziennego życia i dokumentowanie doświadczeń wynikających z jej zastosowania [za: Morawski, 2001].

Trenowane umiejętności społeczne można podzielić na sześć grup:

1. *Podstawowe umiejętności społeczne (np. rozpoczynanie rozmowy, przedstawianie się, gratulowanie komuś).*
2. *Zaawansowane społeczne umiejętności (np. proszenie o pomoc, przepraszanie, instruowanie).*
3. *Umiejętności radzenia sobie z uczuciami (np. odpowiadanie na złość kogoś innego, wyrażanie wzruszenia, radzenie sobie ze strachem).*
4. *Alternatywne zachowania do agresji (np. odpowiadanie na zaczepki, negocjowanie, pomaganie innym).*

5. *Umiejętności radzenia sobie ze stresem (np. radzenie sobie z byciem opuszczonym, radzenie sobie z oskarżeniem, przygotowanie się na stresującą rozmowę).*
6. *Planowanie umiejętności (np. stawianie celów, podejmowanie decyzji, ustanawianie hierarchii rozwiązywanych problemów)* [Potemska, Kołodziejczyk, 2001, s. 7].

Moduł ten wymaga stosowania metod behawioralnych i modelowania prawidłowego zachowania się przez trenerów, a także praktycznych ćwiczeń zachowań poprzez odgrywanie ról w specjalnie zaaranżowanych scenkach.

► **Trening kontroli złości**

Ta forma kontroli złości prowadzona w ramach ART pomaga uczestnikom oddziaływać na zrozumienie istoty samokontroli złości, sposobów właściwego zachowania i unikania zachowań nieakceptowanych czy też umiejętności zachowania się w sytuacji prowokacji. *Na podstawie przedstawianych zdarzeń z własnego życia uczestnicy uczą się behawioralnego analizowania sytuacji pod kątem identyfikowania czynników zewnętrznych wyzwalających złość, identyfikowania własnego agresywnego zachowania i potencjalnych konsekwencji takiego zachowania* [Pawliczuk, Łobodda, Nowińska, 2015, s. 35]. Zajęcia pozwalają na poznanie podstawowych technik relaksacyjnych, dostrzeżenie automatyzmów w myśleniu w sytuacji złości, pojawianie się myślenia alternatywnego, a więc podejmowania aktywności służących zmniejszeniu pobudzenia i modyfikacji myślenia prowadzącego do reinterpretowania doświadczanej sytuacji.

Trenowane w treningu kontroli złości zachowania zawierają następujące elementy:

- *określenie „zapalników” (tzn. tych ekstremalnych zdarzeń oraz wewnętrznych stanów, które prowokują gniewne odpowiedzi),*

- *zidentyfikowanie objawów (tzn. tych indywidualnych fizycznych zdarzeń, takich jak napięcie mięśni, zaczerwienienie twarzy, zaciskanie pięści), które umożliwiają młodej osobie uświadomienie sobie, że emocja, której doświadcza, to złość,*
- *stosowanie upomnień (tzn. stwierdzeń takiego typu, jak „bądź spokojny”, „schłódź się”, „uspokój się”, oraz niewrogie wyjaśnienia zachowań innych osób),*
- *stosowanie reduktorów (tzn. różnych technik, które umożliwiają obniżenie poziomu gniewu, takich jak: głębokie oddychanie, liczenie od tyłu, wyobrażanie sobie jakiejś spokojnej sytuacji, wyobrażanie sobie odległych konsekwencji zachowań),*
- *stosowanie samooceny (tzn. uwiadomienie sobie łańcucha: zapalnik – objawy zaniepokojenia – upomnienia – reduktory oraz wynagradzanie swoich pozytywnych zachowań) [Potemska, Kołodziejczyk, 2001, s. 7].*

Efektem treningu umiejętności kontroli złości winno być uzyskanie kompetencji pozwalających na wybranie zachowań akceptowanych społecznie w sytuacjach prowokacji do agresji, identyfikacji błędów poznawczych wywołujących negatywne emocje, w tym gniewu, złości i agresji, a także przewidywania przyszłości [za: Morawska, Morawski, 2004].

► **Trening wnioskowania moralnego**

Trening ten polega na grupowej dyskusji dotyczącej różnych problemów moralnych. Jego celem jest wypracowanie propozycji rozwiązań społecznie akceptowanych. Oparty jest na koncepcji L. Kohlberga, według której proces wnioskowania moralnego i reinterpretacja sytuacji uwzględniająca prawa i potrzeby innych osób *pozwalają uczestnikom zrozumieć własne decyzje w kontekście wyznawanych wartości i osiągnąć wyższe stadium rozwoju moralnego, a tym samym przeciwdziałają opóźnieniu dojrzałości moralnej oraz dostarczają motywacji*

stosowania pozostałych składowych programu: umiejętności społecznych i kontroli złości [Pawliczuk, Łobodda, Nowińska, 2015, s. 35]. Uczestników stawia się w sytuacji dylematu moralnego, konfliktu wartości, konieczności dokonania konkretnego wyboru na przykład między uczciwością a przyjaźnią. Analiza i dyskusja w grupie osób różniących się poziomem moralności sprzyja osiągnięciu wyższego stadium jej rozwoju, wywołuje refleksję dotyczącą systemów wartości związanych z tolerancją, sprawiedliwością, respektowaniem godności, szacunku dla innych osób, ich potrzeb, racji, przekonań, postaw itp., co ma prowadzić do edukacji moralnej.

Celem treningu wnioskowania moralnego jest zatem *cofnięcie opóźnień w rozwoju moralnym agresywnie zachowujących się dzieci i młodzieży. W grupach, w których na co dzień przebywają, opóźnienia w rozwoju moralnym są niemożliwe do pokonania, np. dziecko mające problem z kradzieżami i kłamstwami nie uzyska pomocy od grupy, w której ocena moralna większości jej członków bazuje na poziomie przedkonwencjonalnym* [Potemska, Kołodziejczyk, 2001, s. 7]. Dyskusja nad dylematem nie powinna zmierzać do jego rozwiązania, a przede wszystkim umożliwić jego analizę z różnych punktów widzenia. Uczestnicy winni odkryć motywy swojego postępowania i dokonać próby oceny swojego rozwoju moralnego. Stąd też różnorodność osób stanowiących grupę (o różnym stopniu rozwoju moralnego) może sprzyjać pojawieniu się w dyskusji różnorodnej argumentacji, pozwalającej uczestnikom na przejście do wyższego stadium rozwoju.

Strategia rozwoju moralnego jest postępowaniem mającym charakter procesu, na który składają się cztery fazy. Pierwsza dotyczy konfrontacji z dylematem moralnym (konieczne jest zrozumienie przez uczestników istoty problemu). Faza druga wymaga stworzenia atmosfery sprzyjającej podejmowaniu moralnie dojrzałych decyzji (skutek rozumowania moralnego). W trzeciej następuje cofnięcie opóźnień w rozwoju moralnym (podejmowanie decyzji o prezentowaniu zachowań bardziej dojrzałych pod względem moralnym),

a w fazie czwartej prowadzący, oczekując od uczestników uzasadnień dokonanych wyborów moralnych, ugruntowuje dojrzałe decyzje. Należy pamiętać, iż przez cały okres treningu rozwoju moralnego *trener nie ocenia wypowiedzi, lecz zadaje tylko odpowiednie pytania pozwalające mu określić poziom rozumowania moralnego lub empatii danej osoby* [Hajduk, 2007, s. 244].

Program składa się z trzech modułów realizowanych w trakcie trzydziestu sesji prowadzonych raz lub dwa razy w tygodniu. *Ewaluacja programu zakłada dokonywanie przez trenera obserwacji zmian zachowania trenowanej młodzieży oraz przeprowadzenie przez uczestników, na początku i po zakończeniu programów, samooceny uzyskanych umiejętności społecznych* [Kołomański, 2009, s. 166]. Realizacja programu wymaga przeprowadzenia szkolenia personelu, tj. trenerów i innych pracowników (np. administracyjnych), jeżeli mają oni kontakt z uczestnikami. To ważne w różnego rodzaju placówkach i instytucjach zamkniętych dla młodzieży czy dorosłych, gdzie wszyscy pracownicy, znając zasady programu, mogą wspierać uczestników w ich chęci zmiany i nie reagować w sposób, który mógłby ich do tego zniechęcić [za: Majcherczyk, 2008]. Liczebność uczestników grupy nie powinna przekraczać 12 osób. Uczestnicy (zarówno w warunkach wolnościowych, jak i zamkniętych) mogą zrezygnować z uczestnictwa w treningu. Zbyt mała liczba osób w grupie treningowej może zaburzyć procesy grupowe, dlatego prowadzący winni wykazać się umiejętnościami motywowania do uczestnictwa w grupie i aktywnego udziału w jej pracach. Program wymaga zawarcia kontraktu na wejściu, przestrzegania ustalonych w nim zasad i zakłada możliwość wykluczenia z uczestnictwa w programie w sytuacji łamania przez uczestników przyjętych zasad i prezentowania przez nich zachowań nieetycznych i niemoralnych.

Terapia oparta na uważności

* * *

Kiedy mój psycholog poinformował mnie, że ukończył właśnie szkolenie i chciałby z chłopcami prowadzić zajęcia z treningu uważności, nie do końca wiedziałem, o czym do mnie mówi. Trenowanie uwagi? Poznawanie swojego ciała? Kontrola świadomości? Hasła te brzmiały dla mnie dosyć abstrakcyjnie.

– Łukaszu, nie ma sprawy. To, co mówisz, jest ciekawe, choć nie do końca wiem, co masz na myśli i na czym mają polegać twoje zajęcia. Czy mógłbym wziąć w nich udział? – spytałem psychologa placówki, który właśnie skończył przedstawiać mi swoją propozycję.

– Oczywiście, że tak. W zajęciach mogą uczestniczyć wszyscy, którzy wykażą gotowość wzięcia w nich udziału. Zapraszam.

– No to jesteśmy umówieni – stwierdziłem, podejmując wyzwanie.

* * *

Kiedy wszedłem do jednej ze świetlic, w której miały odbyć się zajęcia, dostrzegłem rozłożone na podłodze niewielkie poduszki. Na kilku z nich na kolanach klęczało siedmiu moich wychowanków. Miałem wrażenie, że byli tak samo ciekawi i zaskoczeni jednocześnie jak ja.

– Na dzisiejszych zajęciach porozmawiamy o emocjach i spróbujemy je poczuć – powiedział Łukasz. – Chciałbym, żebyście nauczyli się rozpoznawać i kontrolować emocje, które odczuwacie w różnych sytuacjach. Dzisiejsze zajęcia będą dotyczyły złości.

Chłopcy spojrzeli po sobie.

– Co myślicie o złości? – usłyszałem pytanie.

Wychowankowie siedzieli, patrząc niepewnie na siebie.

– Złość jest negatywną emocją – powiedziałem, by przerwać milczenie.

– A może jakieś inne propozycje dotyczące istoty złości? – dopytywał prowadzący.

– Ja, jak się złościę, to zaciskam zęby i pięści – dopowiedział Dominik.

– Jak jestem zły, to używam wulgaryzmów, nad którymi nie panuję – dopowiedział Hubert.

– Ok. Rozumiem, że postrzegacie złość z perspektywy negatywnych konsekwencji, jakie was dotykają. Kiedy się złościcie, to inni się złoścą na was, również używają wulgaryzmów, zaciskają pięści i, jak powiedział dyrektor, uważacie, że złość jest emocją negatywną. Czy dobrze was zrozumiałem? – Upewnił się prowadzący.

Pokiwaliśmy głowami. Łukasz, utwierdzony w swojej wypowiedzi, kontynuował.

– Muszę wam powiedzieć bardzo ważną rzecz. Złość jest potrzebną emocją. Świadczy ona o tym, że sytuacja, w której się znaleźliśmy, nie może już dłużej trwać. I to powoduje, że odczuwamy ją jako nieprzyjemną, co nie oznacza, że jest ona negatywna. Wychowawcom, nauczycielom, rodzicom najczęściej nie podobają się sposoby wyrażania emocji, o których przed chwilą opowiedzieliście. Proponuję wam zatem ćwiczenie. Ok?

– Uhm. – Usłyszałem pomruk aprobaty z sali.

– Skupcie się na swoim ciele. Zamknijcie oczy, oddychajcie głęboko. Chciałbym, żebyście postarali się poczuć każdą część swojego ciała. Przypomnijcie sobie sytuację, w której odczuwaliście złość. Jak już będziecie gotowi, proszę was, byście powiedzieli mi, w którym miejscu ją najbardziej czujecie.

Zamknąłem oczy i wzięłem kilka głębokich wdechów. Wokół mnie było cicho. Skupiłem się na swoim wnętrzu, przypominając sobie sytuację, która wzbudziła nieprzyjemne odczucia, o których mówił Łukasz.

Tak. Ból w dole brzucha. To to miejsce. – Pomyślałem i powiedziałem głośno:

– Uczucie ucisku w dole brzucha.

– Mnie się robi gorąco na całym ciele. Najpierw pieką mnie policzki, potem to samo czuję na szyi. Im bardziej robi mi się gorąco, tym szybciej oddycham. Potem idzie jak z płatką. Zaciskam pięści i wyrzucam z siebie przekleństwa – powiedział Hubert.

– Świetnie, że to powiedziałeś, Hubercie. Doskonale opisałeś, jak złość rozlewa się po twoim ciele. Widzę, że potrafisz ją rozpoznać. Czy potrafisz wskazać moment, do którego jesteś w stanie zapanować nad złością?

– Może do tego momentu, kiedy zaczynam szybko oddychać? – odpowiedział niepewnie chłopiec.

– Świetny pomysł. Pokażę wam teraz ćwiczenie, które może wykonać każdy z was. Nie tylko Hubert. Jesteście gotowi?

Wszyscy kiwnęliśmy głowami.

– Jesteście w sytuacji, gdy wasz organizm zalewa złość. W waszych głowach pojawiają się myśli, które pchają was w miejsce, w którym trudno będzie wam zapanować nad swoją emocją. Zróbcie kilka głębokich oddechów. Nie skupiajcie się na tym, co dzieje się w waszych głowach. Waszym celem jest uspokojenie oddechu. Patrzcie na swoją klatkę piersiową. Spróbujcie ją poczuć. Jeśli w waszych głowach nadal odbywa się gonitwa myśli, nie skupiajcie na nich. Waszym celem jest spokojny oddech. Możecie zamknąć oczy i oddychajcie głęboko.

* * *

Dwie godziny minęły nie wiadomo kiedy. Ćwiczenia proponowane przez Łukasza były proste. Zastanawiające jest to, jak bardzo emocje umiejscowione są w ciele. Nauczenie się dostrzegania sygnałów, które mogą zwiastować pojawienie się nieprzyjemnych emocji, może pozwolić na ich uniknięcie albo wyrażenie ich w sposób, który nie będzie budził sprzeciwu otoczenia.

To było ciekawe doświadczenie.

* * *

Terapia Poznawcza Oparta na Uważności (Mindfulness-Based Cognitive Therapy – MBCT) to metoda terapeutyczna mieszcząca się w nurcie terapii kognitywno-behawioralnych, wprowadzona do pracy z więźniami w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku [za: Schneider, Wright, 2004]. Terapia oparta na uważności to metoda z grupy terapii poznawczej, której założenia upatrują *przyczyn zaburzeń*

emocjonalnych i behawioralnych w nieprawidłowym funkcjonowaniu poznawczym jednostki, tj. wszystkich struktur, które są niezbędne do prawidłowego przetwarzania informacji [Muskala, 2018, s. 54]. Przeznaczona jest dla osób cierpiących na nawracające stany depresji i przewlekle obniżenie nastroju. Celem stosowania tej metody jest zwiększenie świadomości i uważności na stany emocjonalne i procesy mentalne, nad którymi panowanie przez człowieka zmniejsza prawdopodobieństwo nawrotów depresji i wahania nastrojów, zwiększa natomiast umiejętność radzenia sobie ze stresem. *W zmaganiach z problemami i stresem kluczowa jest kwestia kontroli. W świecie działa wiele sił całkowicie poza naszą kontrolą i wiele innych, nad którymi – jak się nam wydaje – nie jesteśmy w stanie zapanować, choć jest to możliwe* [Kabat-Zinn, 2013, s. 28]. Terapia oparta na uważności ma za zadanie pomóc człowiekowi kontrolować siebie i własne emocje tak, by reagować w adekwatny sposób na różne sytuacje trudne, dostrzegać wczesne znaki ostrzegawcze nawrotu i uwalniać zachowania, które redukują tendencje do ignorowania tych sygnałów. Różnorodność technik stosowanych w ramach terapii pozwala także na doskonalenie umiejętności społecznych, w tym rozwiązywanie problemów, krytyczne myślenie, rewidowanie własnych wartości, sądów, opinii, rozwijanie kreatywności, planowanie i przewidywanie skutków i konsekwencji własnej aktywności [za: Opora, 2010].

Skuteczność tej metody została potwierdzona przez Brytyjski Narodowy Instytut Badań Klinicznych, który zatwierdził ją i rekomendował do stosowania w praktyce. Prowadzone badania wskazują na bardzo zadawalające rezultaty, z których wynika, że udział w terapii MBCT redukuje o 65% ogólne zmiany nastrojów oraz o 35% symptomy stresu. Wykazano ponadto, że częste praktykowanie uważności zmniejsza liczbę wahań nastrojów [za: Kuyken i in., 1995].

Mindfulness ma zwiększyć stopień kontroli i świadomości własnego życia, a poprzez systematyczną samoobserwację i badanie natury własnego umysłu umożliwić znalezienie harmonii, radości i mądrości w życiu. Rozwijając umiejętność skupiania się na tym, co

tu i teraz, pozwala zrozumieć efekty doznań, myśli i emocji oraz w pełni ich doświadczyć. Źródłem największych stresów bywają nasze reakcje na drobne, niezbyt istotne wydarzenia, które w ten czy inny sposób zagrażają naszemu poczuciu kontroli [za: Kabat-Zinn, 2013]. Mindfulness pozwala na unikanie nawykowego oceniania i przywiązywania się do ogólnych sądów (często powierzchownych i stereotypowych), pozwalając tym samym na możliwość pojawienia się nowych doświadczeń. Terapia ta *nie rozwiązuje problemów, ale daje szansę na doświadczenie chwili, na skupienie się na tym właśnie momencie* [Snel, 2017, s. 17].

Prowadzone badania wykazały, że uważna samoobserwacja pozwala na pokonanie nawykowego myślenia będącego przyczyną wewnętrznych i zewnętrznych wrażeń (bodźców), awersji i lęków, a więc różnego rodzaju negatywnych emocji. Świadome, pełne uważności podejście do życia – z uwzględnieniem doświadczeń wewnętrznych i zewnętrznych – jest niezwykle pozytywną i praktyczną alternatywą dla automatycznego, najczęściej nieświadomego poddawania się wielorakim wpływom [za: Kabat-Zinn, Kabat-Zinn, 2008]. Umiejętność odrzucania pojawiającego się automatycznego bodźca towarzyszącego określone doświadczeniu i nawykowej reakcji na niego pozwala na pojawienie się „przerwy” pomiędzy nimi, dającej szansę na bardziej zrównoważoną i świadomą reakcję.

Uczestnictwo w programie Mindfulness ma nauczyć uczestników skupiać się na chwili obecnej (zamiast wybiegania w przeszłość lub przyszłość), dostrzegać schematy myślowe determinujące dotychczasowe reakcje i zachowania, wykształcić umiejętność doświadczania świata w sposób bezpośredni i nieoceniający, pozwolić na poznanie siebie i własnej emocjonalności w celu rozpoznawania obniżania się nastroju, panowania nad negatywnymi i niepożądanymi myślami i uczuciami i radzenia sobie z nimi, a także postrzegania ich z zupełnie innej perspektywy. Umiejętności te winny zmniejszyć prawdopodobieństwo doświadczania niekonstruktywnego stresu, lęku i depresji, popadania w stany apatii i zniechęcenia, pojawiania się krytycznych

i oceniających myśli odbierających chęć działania i aktywności. Celem terapii jest również zwiększenie stabilności i poziomu samooceny (mniej zależnej od czynników zewnętrznych), tworzenie pozytywnych i satysfakcjonujących relacji, poprawa komunikacji interpersonalnej i zmniejszenie poziomu i skłonności do konfliktów. Pozytywne rezultaty stosowanej terapii potwierdzają licznie prowadzone badania, które wskazują na efekty w postaci reedukacji stresu, regulacji uwagi, świadomości ciała, panowania nad emocjami, weryfikacji, ekspozycji i elastyczności poczucia ja, a także jasności poczucia celu i poznania społeczne [za: Jankowski, Holas, 2009].

Terapia polega na uczestnictwie w spotkaniach, także grupowych, w trakcie których prowadzone są ćwiczenia kierowanej uważności (medytacji), wymieniane są doświadczenia pomiędzy uczestnikami służące do analizy, ćwiczeń i dyskusji. Ćwiczenia mają na celu rozwój uważności oddechu, ciała, myśli i emocji oraz ruchu. Praktykowanie ćwiczeń pozwala na bardziej świadome i zgodne z własnymi wartościami życie, zmniejszanie skłonności do nawykowych zachowań stanowiących źródło występowania negatywnych konsekwencji (np. uzależnień, impulsywności i innych) zamiast pozytywnych emocji i aktywności.

Terapia oparta na uważności jest wykorzystywana w systemach penitencjarnych wielu krajów na całym świecie: w Indiach, Izraelu, Mongolii, Nowej Zelandii, Tajwanie, Tajlandii, Stanach Zjednoczonych, gdzie doczekała się wielu wnikliwych badań, z których wynika m.in. istotny spadek recydywy wśród objętych terapią osadzonych [za: Muskała, 2018]. Stanowi to główne oczekiwanie społeczne kierowane wobec resocjalizacji. Wśród zaobserwowanych pozytywnych efektów można wymienić także: zmniejszenie używania środków odurzających (alkoholu, marihuany, kokainy), poprawę wyników psychoaktywnych, w tym wzrost optymizmu, radzenie sobie z własnymi emocjami i rozwój inteligencji emocjonalnej, czy też zmianę niezdrowych nawyków myślowych i behawioralnych [za: Bowen i in., 2006; za: Perelman i in., 2012; za: Samuelson i in., 2007; Dunn, 2010].

Terapia z użyciem medytacji jako narzędzia resocjalizacji wykorzystywana jest w Polsce od 1999 r. Jej celem jest odzyskanie równowagi wewnętrznej i kontroli nad własnym życiem, uzyskanie wglądu w siebie, opanowanie negatywnych emocji i przejęcie kontroli nad własnym ciałem. Badania prowadzone w jednostkach penitencjarnych pozwalają na potwierdzenie pozytywnej roli terapii, szczególnie w obszarach: *wzrostu poczucia sensu życia; wzrostu pozytywnych postaw wobec własnego życia; wyciszenia negatywnych emocji i obniżenia objawów stresu, zwłaszcza na jego poziomie fizycznym, a także emocjonalnym i psychicznym; zmniejszenie poziomu lęku, choć niezbędne są do tego długotrwałość i systematyczność ćwiczeń; znacznego obniżenia depresyjności skazanych, co okazuje się jednym z najszybciej osiągniętych rezultatów terapii; wzrostu poczucia winy związanego z własną przeszłością przestępczą; zwiększenia potrzeby aprobaty społecznej, motywacji do podnoszenia kompetencji intelektualnych i rozwoju zdolności oraz motywacji do przemian w sferze moralnej* [Jaworska, 2004, s. 413].

Korzyści płynące ze stosowania terapii opartej na uważności można rozpatrywać poprzez odniesienie ich do takich aspektów, jak: zmiana na poziomie emocji (wolności od zawirowań emocjonalnych, stresu itp.), wsparcie procesu readaptacji (efekt unikania lub niedopuszczania niepożądanych myśli i uczuć) oraz zwiększenie stopnia akceptacji sytuacji zachodzących w środowisku społecznym, w tym także w środowisku instytucji resocjalizacyjnej (wcześniej wywołujących określone frustracje i niepokoje) [za: Muskała, 2018].

Stosowana metoda może stanowić pierwszy etap postępowania resocjalizacyjnego, w którym istotne są relaksacja i autoregulacja, na fundamencie których możliwe jest dalsze oddziaływanie terapeutyczne z użyciem innych metod. Warto również zauważyć, iż fakt pozytywnego wpływu metody na lepsze radzenie sobie ze stresem instytucjonalnym wystarczająco uzasadnia potrzebę zastosowania i rozpowszechniania tej metody w systemie oddziaływań resocjalizacyjnych.

Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach

* * *

Hubert jest częstym gościem na moim nocnym dyżurze. Zdziwiłbym się, gdyby go nie było z jakimś kolejnym problemem, z którym najczęściej mógłby poradzić sobie bez konsultacji. Tym razem było podobnie. Postanowiłem więc zmotywować go do samodzielnego działania i rozwiązania problemu.

– Dyrektorze, czy możemy pogadać? – spytał Hubert, stojąc w drzwiach.

Wiedziałem, że upominanie Huberta co do godziny i próba przełożenia rozmowy na inny termin nie ma sensu.

– Słucham cię, Hubercie – odpowiedziałem, starając się ukryć swój nieco zirytowany ton głosu.

– Chciałem dzisiaj porozmawiać z panią Moniką, ale zbyła mnie. Wkurzyłem się i chyba trzasnąłem nieco drzwiami. – Usłyszałem.

– Chyba będę miał znowu szlaban albo notatkę. Nie wiem, jak mam powiedzieć innym, żeby mnie słuchali. Ciągle mnie tylko zbywają.

– Rozumiem, że to, co chciałeś powiedzieć pani Monice, było ważne.

Hubert skinął głową.

– Było, ale pani Monika mnie olała.

– Czego ode mnie oczekujesz, Hubercie? Jaki masz problem? Nazwij go, żebym wiedział, o co dokładnie ci chodzi.

– Chciałbym, żeby ludzie mnie nie ignorowali, kiedy do nich mówię.

– Hubert, czy za każdym razem, kiedy z kimś rozmawiasz, czujesz się ignorowany?

– No nie. Kiedy jestem spokojny i rzeczowy, a więc umiem wprost powiedzieć, o co mi chodzi, to rozmowy wyglądają inaczej.

– To dobrze, że to zauważasz. Znam cię i wiem, że potrafisz wprost wyrazić swoje potrzeby. Faktycznie jesteś precyzyjny w swoich wypowiedziach. To twoja mocna strona. Czy w rozmowie z panią Moniką wykorzystałeś ją? Byłeś spokojny i precyzyjny?

– Pewnie nie do końca. Byłem wkurzony, bo pokłóciłem się z Dominikiem. Myślałem, że będę mógł o tym pogadać z panią Moniką.

– Przypomnij sobie, że wielokrotnie udawało ci się rozmawiać o swoich problemach nie tylko z panią Moniką, ze mną, ale i innymi wychowawcami. Mam wrażenie, że było tak zawsze, jak tylko pamiętałeś, że spokojną rozmową jesteś w stanie rozwiązać problem. Było tak?

Hubert spojrział przeciągle na mnie.

– No, było – mruknął.

– Hubert, nie mruż mi tu, tylko powiedz głośno. Stać cię na spokojną i rzeczową rozmowę?

– Stać mnie – odpowiedział tym razem zdecydowanie głośniejszym i pewniej.

– To twój klucz do sukcesu, który masz w kieszeni. Czujesz to?

– Nigdy tak na to nie patrzyłem – stwierdził wychowanek. – Faktycznie, czuję się dobrze, kiedy w ten sposób rozwiązuję swoje problemy.

– Co myślisz o tym, by podjąć jutro rozmowę z Moniką, wykorzystując to, co potrafisz, spokojnie i rzeczowo rozmawiać?

– Dam radę. Pójdę.

– Pamiętaj, Hubert, że mnie interesuje to, jak ten problem rozwiążesz. Chciałbym, żebyś mi później o tym powiedział. Ok?

– Spokojnie i rzeczowo. – Hubert uśmiechnął się od ucha do ucha.

* * *

Podejście terapeutyczne, określane mianem terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (TSR), to metoda wywodząca się ze strategii postępowania terapeutycznego, której celem jest pomaganie osobie będącej aktywnym podmiotem oddziaływań w rozwiązaniu problemu, z którym przyszła ona do terapeuty. Terapia wymaga od osób uczestniczących w postępowaniu terapeutycznym *określonego sposobu postrzegania samego człowieka, natury jego problemów, możliwości zmiany oraz najbardziej użytecznych sposobów pomagania ludziom w jej osiągnięciu* [Szczepkowski, 2016, s. 57]. Jej istotą jest

rozwińnięcie w człowieku *motywacji i procesu zmiany poprzez wzmocnianie skutecznych działań, prowadzących w kierunku oczekiwanych celów* [Krasiejko, 2009, s. 267]. Koncentrowanie się na rozwiązaniach pozwala na uniknięcie fiksowania się w obszarach problemów (ponownego przeżywania doświadczanych sytuacji związanych z cierpieniem i bólem) i podejmowanie działań zmierzających do poszukiwania potencjalnych rozwiązań problemów. Idea terapii opiera się na dwóch źródłach: *znaczeniu przypisywanemu budowaniu obrazu rozwiązań, które są domeną tzw. preferowanej przyszłości klienta, oraz przekonaniu, że klienci posiadają wystarczające zasoby, aby obraz ten zmaterializować w swojej przyszłości, czyli osiągnąć zakładane cele* [Szczepkowski, 2016, s. 57].

Terapia skoncentrowana na rozwiązaniach to oddziaływanie według modelu, który został zaproponowany i zastosowany w Stanach Zjednoczonych i w Kanadzie, a następnie pod koniec lat siedemdziesiątych poprzedniego wieku w wielu innych krajach europejskich. Twórcami tej metody są amerykańscy terapeuci rodzin S. de Shazer i I.K.Berg, którzy na bazie filozofii konstrukcjonizmu społecznego i metod M.H. Ericksona, mających na celu zainicjowanie zmiany przez człowieka, opracowali podstawowe założenia metody, które koncentrują się na:

- *potrzebach (zamiast na problemach);*
- *potencjale i mocnych stronach (zamiast na brakach i słabych stronach);*
- *poprzednich sukcesach (zamiast na porażkach);*
- *wyjątkach od sytuacji problemowej (zamiast na częstotliwości pojawiania się i rozmiarze problemu);*
- *definiowaniu i konstruowaniu wizji pożądanej przyszłości (zamiast na obeszwałniającej przeszłości)* [Krasiejko, 2009, s. 268].

Dzięki podjęciu terapii osoba ma możliwość przy pomocy terapeuty określić własną wizję swojej przyszłości, alternatywnej do tej, która nastęrczyła mu określonych problemów, i wzbudzić w sobie odpowiednie pokłady motywacji do podjęcia działań mających na celu

dokonanie właściwych i potrzebnych zmian. Cechami charakterystycznymi metody są:

- skupienie się na zrozumieniu, jaka zmiana pojawia się w życiu klienta i jakie pozytywne możliwości są dla niego dostępne;
- wydobywanie szczegółowych opisów celów i pożądanej (preferowanej) przeszłości;
- klient jest widziany nie tylko przez pryzmat jego problemów, ma unikalne talenty i mocne strony oraz osobistą historię do opowiedzenia;
- koncentracja na identyfikacji „tego, co dobre” i „tego, co działa”, na mocnych stronach, umiejętnościach i zasobach jednostki, rodziny i społeczności;
- opór tworzy się, kiedy cele lub metody terapeutyczne albo relacja terapeutyczna nie odpowiada klientowi. To na terapię spoczywa ciężar dopasowania terapii do celów klienta, do metod preferowanych przez niego, a także stworzenie konstruktywnych relacji;
- terapia może być krótka, aby powodować decydujące zmiany w życiu klienta;
- trauma nie musi powodować patologii, ale może osłabić lub wzmocnić jednostkę. Terapeutę interesuje, jak klient poradził sobie z traumą;
- podstawą terapii są cele klienta wraz z jego mocnymi stronami, zasobami i wiedzą na temat własnego życia, potrzebne, aby dążyć do realizacji tych celów. Klient jest swoim ekspertem [Kosman, 2013, s. 13].

Terapia skoncentrowana na rozwiązywaniu problemów stosowana jest wobec osób doświadczających różnorodnych trudności. Należą do nich problemy wynikające z używania środków psychoaktywnych, stosowania bądź doznawania przemocy, doświadczania zaburzeń nastrojów, objawów psychotycznych, tendencji samobójczych, zaburzeń odżywiania, ADHD. Terapia może być także wykorzystywana w pracy psychologicznej, edukacyjnej, socjalnej, kuratorskiej,

zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym, w instytucjach, ośrodkach terapeutycznych, pomocy społecznej i innych.

Wśród głównych założeń terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach należy wymienić:

- wzajemne uznanie się podmiotów uczestniczących w terapii za osoby będące ekspertami od własnego życia, co wiąże się z rezygnacją z paternalistycznego charakteru relacji pomocowej, uznaniem zdolności do dzielenia się wiedzą, doświadczeniem, poszukiwania rozwiązań, materializowania się idei dotyczących teraźniejszości i przyszłości podmiotu terapii;
- koncentrowanie się na osobie, a nie na problemie, co winno pozwolić na szersze poznanie podmiotu terapii, jego zainteresowań, pasji, sukcesów z przeszłości, co w efekcie pozwala na zwiększenie poziomu bezpieczeństwa i większą gotowość do współpracy uczestnika terapii;
- wykazywanie wiary w możliwości i kompetencje wynikające z zasobów podmiotu terapii pozwalających człowiekowi na dokonanie zmiany i poznanie własnych kompetencji stanowiących jej fundament;
- określenie celów i potrzeb będących wyznacznikami wizji lepszej przyszłości, wyobrażenia pożądanego rozwiązania, co wymaga od osoby poddanej terapii zwiększenia motywacji i rozbudzenia pragnienia zmiany [za: Szczepkowski, 2016].

Do podstawowych założeń terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach zalicza się:

- przekonanie, że nie ma jednego sprawdzonego schematu postępowania wobec każdej osoby uczestniczącej w terapii, z czego wynika konieczność zindywidualizowanego podejścia terapeutycznego;
- integrowanie różnych strategii postępowania wobec każdego podmiotu terapii w celu wyszukania takiego sposobu, który w określonej sytuacji wobec określonej osoby okaże się najlepszy w kontekście przeprowadzenia zmiany;

- uznanie wystąpienia oporu po stronie odbiorcy terapii za informację wystarczającą do podjęcia decyzji o zmianie strategii postępowania terapeutycznego na bardziej skuteczne, spełniające oczekiwania uczestnika terapii;
- nastawienie terapeuty i jego wiara w zdolności osoby poddanej terapii do podjęcia zmiany na podstawie posiadanych przez nią zdolności;
- stosowanie zasady małych kroków, a więc inicjowanie małej zmiany i tworzenie okoliczności sprzyjających osiągnięciu zakładanych celów;
- koncentrację na zasobach człowieka, a nie na jego deficytach i słabościach;
- przyjęcie jako niewystarczającego założenia o istnieniu związku pomiędzy problemem a jego rozwiązaniem i koncentrowanie się na poszukiwaniu możliwości funkcjonowania w sytuacji ustania problemu (dla przykładu: co będzie robiła osoba uzależniona w sytuacji podjęcia decyzji o zaprzestaniu używania środków psychoaktywnych – abstynencja to za mało);
- skupianie się na przyszłości, a nie przeszłości;
- uznanie, iż każda z osób poddana terapii i tak dokona samodzielnego wyboru sposobu postępowania, który uzna za najlepszy dla siebie;
- interesowanie się potrzebami osoby poddanej terapii i wyłapywanie tych wyjątkowych momentów z jej życia, które mogą okazać się pomocne w zmianie na lepsze [za: Kosman, 2013].

Użytecznym narzędziem stosowanym w terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach jest rozmowa oscylująca wokół poszukiwania rozwiązań istniejących problemów, obejmująca w swej istocie m.in. wskazanie ograniczeń, możliwie szerokiego kontekstu pojawiających się trudności, poznanie spojrzenia osoby poddanej terapii na określoną sytuację problemową, jej sposobów radzenia sobie z tą sytuacją, stopnia kontrolowania sytuacji problemowych oraz zmian, jakie

zachodzą w kontekście różnej siły ich oddziaływania (zmniejszającego lub zwiększającego się nasilenia problemu). W trakcie rozmowy o rozwiązaniach ważne jest zachęcanie podmiotu terapii do rozważań na temat wyobrażeń dotyczących przyszłości, posiadanych możliwości kompetencyjnych (przy zastosowaniu technik wykorzystujących komplementowanie (bezpośrednie, pośrednie lub autokomplementowanie) i przeformułowanie (zmiany znaczenia – nowego, bardziej wartościowego sposobu postrzegania np. danego zachowania, lub zmiany kontekstu – ukazanie perspektywy wykorzystania posiadanych umiejętności w innych, pozaproblemowych okolicznościach). Skutecznym sposobem wzmocnienia możliwości osoby jest rozmowa o wyjątkach, które stanowią przykład działań mogących być pomocne przy osiągnięciu zakładanych celów. Na drodze pomiędzy problemem a jego rozwiązaniem warto wykorzystać również technikę skalowania, służącą badaniu i dookreśleniu aktualnej sytuacji osoby uczestniczącej w rozmowie terapeutycznej, a także poczucia własnej wartości, pewności siebie, nadziei na ewentualną zmianę, zaangażowania i motywacji do jej osiągnięcia lub też innych istotnych zagadnień ważnych dla podmiotu terapii. W celu nawiązania lepszej współpracy w trakcie rozmowy warto wskazać na występowanie wspólnotowości celu, kwestię zaufania, różnorodności perspektyw, gotowości do wymiany opinii, poglądów, doświadczeń oraz dbać o dobrą komunikację [za: Szczepkowski, 2016].

Wzrastające dążenie do dojrzałości, wyrażające się m.in. w autonomii i samodzielności w myśleniu, przeżywaniu, działaniu, dokonywaniu wyborów, jest prawidłowością rozwojową dzieci i młodzieży w wieku szkolnym [Zubrzycka-Maciąg, 2018, s. 153]. Skupienie uwagi na mocnych stronach osób poddanych terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach wydaje się kierunkiem oddziaływań terapeutycznych, o który warto zabiegać. Uświadomienie wychowankom posiadanych potencjałów, wzmocnienie ich samooceny, poczucia sprawstwa powoduje wzrost motywacji do pracy nad sobą i zmiany. Uznanie ich za ekspertów od własnych uczuć i potrzeb wzmocnia pozytywny klimat

wychowawczy, sprzyjający poczuciu podmiotowości w dochodzeniu do rozwiązań problemów w sposób społecznie akceptowany, a dokonywanie autentycznych samodzielnych wyborów potęguje poczucie autonomii i samoświadomości. TSR pozwala uczestnikom terapii na ocenę własnego życia przez pryzmat chwili i podjęcie decyzji o zmianie w perspektywie przyszłości, bardziej atrakcyjnej i konstruktywnej dla jednostki. Warto przy tym pamiętać, iż podjęcie próby zmian we własnym życiu oraz wywołanie motywacji do wytrwania w zaistniałej zmianie jest istotą oddziaływań resocjalizacyjnych.

Terapia z użyciem sztuki (arteterapia)

* * *

Nie dysponujemy jakimś specjalnie bogatym księgozbiorem. Staramy się, by obok lektur, podręczników czy też innych książek niezbędnych w procesie dydaktycznym, posiadać we własnych zasobach bibliotecznych pozycje, po które mogliby sięgnąć nasi wychowankowie. Nie jest prosto zachęcić chłopców do czytania, dlatego też każda okazja, która mogłaby ich do tego skłonić, jest wykorzystywana przez nauczyciela opiekującego się placówkową biblioteką. Książkę wykorzystujemy nie tylko, by rozwijać w chłopcach pasję do czytania, poszerzać ich wiedzę ogólną na temat otaczającego ich świata, ale także zwiększać poziom ich empatyczności (łagodzić złe emocje i wyzwalać pożądane). Dzięki książce kształtujemy także postawy i zachowania, które chcielibyśmy, by chłopcy prezentowali wobec siebie i innych.

Cykl książek o przygodach Harry'ego Pottera cieszy się zainteresowaniem, a fakt ich ekranizacji ułatwia rozmowy o perypetiach młodego czarodzieja. Stanowi także doskonałe tło do dyskusji na temat postaw, przekonań i emocji towarzyszących chłopcom.

– Na czym polegała nieprzeciętność Harry’ego Pottera? – spytała chłopców uczestniczących w zajęciach pani Martyna, nauczyciel języka polskiego i ośrodkowa bibliotekarz.

– No jak to na czym? – zdziwiony spytał jeden z nich – Potrafił czarować. – Rzucił z pełnym przekonaniem o swej przenikliwości.

– Czy naprawdę umiejętność czarowania wśród innych czarodziei to jakaś szczególna cecha?

To pytanie wprowadziło zamieszanie wśród uczestników zajęć.

– Sam fakt czarowania raczej nie. Ale był najlepszy – stwierdził kolejny z chłopców.

– Był dobry – przyznała mu rację Martyna. – Ale czy najlepszy? Przecież Hermiona знаła więcej zaklęć od niego. A Cedric Diggory? Wcale nie był gorszym czarodziejem. A profesor Dumbledore? Można wskazać wielu innych czarodziejów, którzy nie ustępowali mu umiejętnościami, a pewnie byli o wiele bardziej sprawnymi czarodziejami. Zadam wam jeszcze raz pytanie: na czym polegała nieprzeciętność Harry’ego?

W klasie zapanowała cisza. Chłopcu niepewnie popatrzyli na siebie.

– Wydaje mi się, że nieprzeciętne w Harrym było to, że był oddanym przyjacielem i dobrym człowiekiem – z pewną nutką niepewności powiedział Hubert.

– Bardzo ciekawe stwierdzenie. – Uśmiechnęła się Martyna. – A potrafisz uzasadnić swoją tezę?

– Razem z Hermioną i Ronem tworzyli nierozłączną paczkę. Wspierali się nawzajem i nawet jak się między sobą czasami kłócili, to mogli na sobie polegać. Zresztą to nie tylko ta trójka. Razem z innymi Gryfonami tworzyli grupę, która sobie pomagała i współpracowała w rywalizacji pomiędzy domami.

– Super, Hubert! – Martyna była wyraźnie zadowolona. – A co miałeś na myśli, mówiąc, że Harry był dobrym człowiekiem?

– Był dobrym, bo nigdy nie poniżał innych. Bronił swoich kolegów, których rodzice nie byli czarodziejami, nie pozwalając ich obrażać. Nigdy nie nazwał Hermiony szlamą i nie dzielił czarodziei na lepszych

i gorszych z tytułu urodzenia. Zawsze też wspierał Hagrida, który ze względu na swój wzrost i trochę słoniowaty sposób bycia był czasami pośmiewiskiem dla innych.

– No, Hubert, jestem pod wrażeniem twojej wypowiedzi. Bardzo ci za nią dziękuję. Zgadzam się z tobą i twoimi argumentami. Harry był nieprzeciętny, bo był oddanym kolegą i dobrym człowiekiem. Tak ustaliliśmy. Zgadza się? – Martyna ciągnęła dalej temat.

Chłopcy pokiwali głowami.

– A czy potraficie wskazać kogoś spośród siebie, o kim moglibyście powiedzieć, że jest nieprzeciętny? Ina czym polega jego nieprzeciętność?

* * *

Grupa okazała się pełna ponadprzeciętnych, którzy po skończonych zajęciach z uśmiechem na twarzy opuszczali salę zajęciową.

* * *

Terapia przy użyciu sztuki to zespół działań o charakterze edukacyjnym, opartych na kreacji wizualnej, ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju i zdrowia [Florczykiewicz, Józefowski, 2011, s. 11]. W wąskim znaczeniu arteterapia oznacza terapię wykorzystującą różnego rodzaju techniki plastyczne w oddziaływaniach leczniczych i naprawczych. W szerszym ujęciu obejmuje muzykoterapię, choreoterapię, biblioterapię, a także oddziaływania terapeutyczne za pośrednictwem teatru, filmu oraz sztuk plastycznych, takich jak malarstwo, rzeźba, grafika i inne [Sikorski, 2003, s. 177]. W resocjalizacji arteterapia stanowi zespół działań nastawionych na pomoc terapeutyczną w zakresie korekty osobowości i podniesienia jakości życia osób niedostosowanych społecznie (lub zagrożonych takim niedostosowaniem) przy zastosowaniu szeroko pojętych elementów sztuki (zarówno jej odbioru, jak i tworzenia) [Jaworska, 2004, s. 388].

Praktyczny wymiar arteterapii wskazuje na wykorzystanie jej w celach rozwoju i kształtowaniu osobowości. Interwencyjny charakter tych oddziaływań wymaga nawiązania relacji na poziomie psychicznym i komunikacyjnym pomiędzy wychowankiem a terapeutą,

który wykorzystując terapeutyczne właściwości sztuki, ma możliwość łagodzenia i eliminowania zaburzeń przez uruchamianie *mechanizmów złożonych na procesy psychiczne towarzyszące działaniom artystycznym, działających korygująco na określone struktury osobowości* [Florczykiewicz, 2011, s. 79]. Najczęściej arteterapię w resocjalizacji stosuje się w terapii osób uzależnionych od środków psychoaktywnych, z zaburzeniami psychotycznymi oraz pracy z osobami wykazującymi zachowania internalizacyjne (wycofanie, dysforia, lęk, depresja) [za: Skorny, 1990].

Pojęcie arteterapia po raz pierwszy zostało użyte w latach 40. poprzedniego wieku w celu określenia *oddziaływań psychiatrycznych, psychologicznych i psychoterapeutycznych, zmierzających do wyrażenia przez dziecięcych pacjentów doznawanych uczuć i emocji poprzez twórczą ekspresję* [Sikorski, 2003, s. 177]. Trzeba zauważyć, że terapeutyczną wartość sztuki dostrzeżono znacznie wcześniej, gdy za sprawą Arystotelesa, sztuce (do których zaliczał także muzykę i taniec) przypisywano właściwości katartyczne – inicjujące i uwalniające od gwałtownych emocji [za: Wojnar, 1976]. Jednak prawdziwy rozwój arteterapii nastąpił dopiero na przełomie XIX i XX wieku, gdy w sztuce zaczęto dostrzegać jej naprawczy potencjał i możliwość wykorzystywania jej jako środka usprawniającego proces leczenia i zdrowienia pacjentów. *Terapia oparta na różnego rodzaju technikach plastycznych została wówczas zapoczątkowana w szpitalach psychiatrycznych, gdzie leczono psychicznie chorych artystów malarzy lub też osoby ujawniające duże uzdolnienia plastyczne. Niepowtarzalność tworzonych przez nich prac oraz towarzysząca ich aktywności plastycznej wyraźna poprawa stanu ich zdrowia stała się zaczątkiem współczesnej arteterapii* [Sikorski, 2003, s. 177]. Obecnie arteterapia stosowana jest nie tylko w lecznictwie psychiatrycznym, ale także pediatrii, geriatrii, leczeniu przewlekle chorych oraz w placówkach zajmujących się kształceniem i wychowaniem osób o określonych deficytach, niepozwalających im na normalne funkcjonowanie w społeczeństwie. Stąd też arteterapia stosowana jest w pedagogice specjalnej, tj. w surdopedagogice, oligofrenopedagogice, tyflop pedagogice, a także logopedii

jako metoda pracy logopedycznej, profilaktycznej i rehabilitacyjnej. Jej znaczenie i skuteczność dostrzeżone zostały również w pedagogice resocjalizacyjnej, gdzie z powodzeniem stosuje się ją jako wspierającą metodę pracy z niedostosowanymi społecznie.

Stosowanie arteterapii oparte jest na założeniu, że jej hedoniczne właściwości są w stanie pobudzić, tj. zmobilizować i przerwać bierność pacjenta w procesie zdrowienia. Wartością arteterapii jest również wartość diagnostyczna powstałych wytworów, których analiza pozwala na ocenę dojrzałości intelektualnej, konceptualnej i emocjonalnej podopiecznego [za: Bukowski, 1996]. Obcowanie ze sztuką przynosi doraźne efekty o charakterze:

- *hedonistycznym (poprawa nastroju);*
- *czynnościowo-harmonizującym (przyjemność związana z aktywizowaniem sfery emocjonalnej);*
- *kompensacyjnym (doznawanie nastrojów niedostępnych na co dzień);*
- *katartycznym (bezpieczne rozładowanie napięć i emocji);*
- *sublimacyjnym (oczyszczenie stanów emocjonalnych);*
- *mobilizacyjno-aktywizującym [Florczykiewicz, 2006, s. 271].*

Zastosowanie arteterapii w resocjalizacji wynika z jej charakteru i przyjętych celów, które w pracy z niedostosowanymi społecznie dotyczą głównie korekty ich zaburzonych struktur osobowości. Arteterapia ma na celu ujawnienie podświadomych treści mających wpływ na postawy i zachowanie osób objętych postępowaniem terapeutycznym, które w toku uświadomienia i refleksji wzbudzonej wskutek kreacji mogą zostać poddane ponownej reinterpretacji, co z kolei może pozwolić im na zmianę określonych emocji. *Ich ponowna ocena dokonuje się w nowym kontekście określonym przez „ja aktualne”, czyli obecny system przekonań, wartości, doświadczeń życiowych oraz „tu i teraz”, w refleksyjnym skupieniu na treściach* [Florczykiewicz, Józefowski, 2011, s. 41], wpływając tym samym na zmianę postaw i zachowań w kierunku społecznie akceptowanym. Modyfikacja struktur poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych jest zatem

efektem mechanizmów kreacji zainicjowanej na poszczególnych etapach procesu arteterapeutycznego i jest efektem reinterpretacji treści, na podstawie których jednostka postrzega otaczającą ją rzeczywistość [za: Florczykiewicz, 2011]. Szczególnie ważne treści odnoszą się do struktury ja, będącej podstawą samooceny i poczucia własnej wartości, które to przy zaburzonych (niskich) poziomach destabilizuje funkcjonowanie jednostki w społeczeństwie i powoduje przejawianie przez nią silniejszej wrogości i gniewu, frustracji, zaburzonego obiektywizmu, adaptacji społecznej [za: Ognińska-Bulik, Juczyński, 2008].

Arteterapia może być prowadzona w formie pracy indywidualnej i grupowej. *Należy zaznaczyć, że arteterapia nie wykształciła jeszcze jasnego, ogólnego systemu metod. Realizowane działania składają się zwykle na ściśle procedury psychoterapeutyczne, przeznaczone do zastosowania w konkretnych przypadkach* [Florczykiewicz, Józefowski, 2011, s. 47]. Rolą metod stosowanych w arteterapii jest rozwój osoby następujący w efekcie podnoszenia kompetencji poznawczych, moralnych, emocjonalnych, społecznych, a także poprzez zintegrowanie sfer psychiki eliminowanie zaburzeń stanowiących przyczynę wykluczenia społecznego. Rozwój osobowości jest rezultatem rozwoju kreatywności rozbudzanej w trakcie warsztatów twórczych stymulujących kreatywne myślenie i działanie. Arteterapia prowadzi do *odkrywania własnych potencjałów, nowych możliwości wyrażania siebie, może dodawać siłę i pobudzać do działania* [Jaworska, 2004, s. 388].

Arteterapia, by przynieść oczekiwane rezultaty, wymaga uruchomienia procedur pozwalających wychowankowi na ujawnienie posiadanych przez siebie zdolności i dyspozycji w obszarze sztuki, co w konsekwencji może pozwolić terapeutce na przydzielenie wychowanka do odpowiedniej grupy przejawiającej podobne uzdolnienia. *Zadaniem wychowawcy (terapeuty) jest frustracja szkodliwych (w wymiarze jednostkowym i społecznym) form ekspresji, przy jednoczesnej gratyfikacji aktywności twórczej, nawiązującej do potrzeby uznania i sensu życia* [Florczykiewicz, 2006, s. 272].

Funkcja terapeutyczna arteterapii związana jest głównie z aspektami dotyczącymi analizy dzieła, a nie jakości sztuki. Wśród najważniejszych funkcji arteterapii należy wymienić następujące: rekreacyjna (hedonistyczna), edukacyjna, dydaktyczna, ludyczna (wzbudzająca pozytywne emocje), komunikacyjna, korekcyjna (mechanizm *katharsis*), ekspresyjna, kompensacyjna, poznawcza, diagnostyczna, symbolizacyjna (uświadamiająca zepchnięte do nieświadomości niezaspokojone potrzeby), sublimacyjna (zastępcze zaspokojenie potrzeb), kompensacyjna (motywująca do rezygnacji z zaspakajana potrzeb w sposób nieakceptowany społecznie) oraz gratyfikacyjna [za: Jaworska, 2004].

Arteterapia może być prowadzona za pomocą różnego rodzaju technik, które najczęściej przybierają formę muzykoterapii, teatrote rapii, biblioterapii, twórczości plastycznej, a także procedury terapii zajęciowej o charakterze arteterapeutycznym.

Interesującą formą oddziaływania resocjalizacyjnego z użyciem sztuki stanowi technika wykorzystująca fotografię, która pozwala na stymulowanie rozwoju struktur poznawczych i twórczych wychowanków, jak również na wyposażenie ich w nowe kompetencje (indywidualne i społeczne). W warsztatach fotograficznych nie chodzi o poszukiwanie talentów, ale o stworzenie wychowankom poczucia podmiotowości i zaangażowanie ich w aktywność twórczą. Wykorzystanie fotografii w resocjalizacji – jak wynika z prowadzonych badań – może *stanowić efektywne narzędzie rozwijające aktywność twórczą oraz motywację do pracy nad sobą, rozumianą jako pracę nad kształtowaniem kompetencji społecznych w toku interakcji wychowawczych* [Kupiec, 2012, s. 424].

Wszystkie wymienione techniki wymagają specjalistycznych kompetencji od wychowawcy, który odpowiedzialny jest za budowanie klimatu bezpieczeństwa podczas prowadzonych zajęć, dokonywanie diagnozy potrzeb uczestników, wzbudzanie ich aktywności, unikanie dyrektywności, sugestywności, oceniania w komunikatach i relacjach z podopiecznymi oraz pobudzanie procesów psychicznych – poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych, prowadzących

do modyfikacji postaw i ról (zmiany zachowań) stanowiących istotę działań resocjalizacyjnych poprzez arteterapię. Stosując wymienione wyżej techniki, należy pamiętać o prymacie celów wychowawczych nad artystycznymi. Ich głównym celem jest wzmacnianie w wychowankach poczucia własnej wartości, jak również poczucia dysonansu będącego efektem zderzenia wadliwie ukształtowanej, dewiacyjnej tożsamości z nowym, to jest wolnym od negatywnych stereotypów, sposobem myślenia o sobie.

► **Terapia z użyciem muzyki (muzykoterapia)**

Muzykoterapia to interdyscyplinarna dziedzina łącząca w sobie elementy medycyny, psychologii, pedagogiki i estetyki, stanowiąca *jeden z podstawowych rodzajów terapii naturalnej* [Jaworska, 2004, s. 399]. To stosunkowo młoda nauka, której pierwsze koncepcje narodziły się w połowie ubiegłego wieku. Do podstawowych walorów muzykoterapii zalicza się jej wpływ na rozwój sprawności somatycznych i wsparcie zachowania zdrowia psychicznego, łatwość i dostępność do różnorodnych form muzycznych dostarczających pozytywnych doznań oraz możliwość rozpoznawania dzięki muzyce rzeczywistych stanów emocjonalnych wychowanków. Muzyka pozwala zaspakajać potrzeby wyższego rzędu, wśród których warto wymienić przede wszystkim potrzeby emocjonalne, estetyczne, poznawcze i samorealizacji. To dzięki doświadczeniu muzyki człowiek jest w stanie w pełni doznać istotę własnego człowieczeństwa [za: Kronenberg, 2005].

Wśród elementów strukturalnych muzyki, mających największe znaczenie w posługiwaniu się nią jako środkiem terapeutycznym, należy wyróżnić: rytm, melodię, dynamikę, harmonię, barwę oraz tempo. Łączne oddziaływanie tych elementów na uczniów może prowadzić do pobudzenia funkcji psychomotorycznych, regulowania przebiegu napięć psychofizycznych [Sikorski, 2003, s. 179]. To ze względu na te elementy za pomocą muzyki podejmuje się działania lecznicze schorzeń

somatycznych i psychiatrycznych. Obecnie muzykoterapię stosuje się także jako metodę wspomagającą rozwój potencjałów osób nieprzystosowanych społecznie, wpływając za pomocą muzyki na ich sfery osobowe [za: Konopczyński, 2014].

Muzykoterapia ma swoje rodzaje wyodrębnione ze względu na sposób jej wykorzystania. Wyróżnia się: *muzykoterapię profilaktyczną (której zadaniem jest aktywizowanie lub uspakajanie pacjenta w celach zapobiegawczych), muzykoterapię naturalną (wykorzystującą dźwięki natury, takie jak szum morza, górskiego potoku czy śpiew ptaków), muzykoterapię spontaniczną (jako wyraz reakcji emocjonalnej), muzykoterapię kliniczno-diagnostyczną (wykorzystywaną przez specjalistów z dziedziny medycyny), muzykoterapię adaptowaną (wykorzystującą materiał muzyczny nadawany przez np. radio w celu aktywizacji lub uspokojenia), muzykoterapię socjoterapeutyczną (której cele to eliminowanie nieprawidłowych zachowań i nauka zachowań społecznie użytecznych)* [Jaworska, 2004, s. 399].

Muzykoterapia czerpie z różnych koncepcji psychoanalitycznych (muzykoterapia jako jedna z form psychoterapii), psychoterapii behawioralnej (ze względu na likwidację wyuczonych zaburzeń zachowania) oraz psychoterapii humanistycznej (podkreślenie wartości człowieka, jego zdolności, wrażliwości, przeżyć wewnętrznych i bogactwa życia duchowego) [za: Galińska, 1981]. Poszczególne techniki muzykoterapii wykorzystują różne elementy muzyki w zależności od przyjętych celów terapii i rodzaju oddziaływań leczniczych. Do zadań muzykoterapii należy:

1. *Wzbudzanie pożądanych emocji (uczuć, stanów afektywnych, nastrojów) oraz sterowania nimi;*
2. *Wzbudzanie gotowości do kontaktu oraz inspirowanie i odpowiednio kierunkowane rozwijanie prawidłowej międzyludzkiej komunikacji;*
3. *Wzbogacanie osobowości pacjenta, głównie poprzez doznania estetyczne, wyrabianie w nim postawy twórczej, pomnażanie zasobu jego doświadczeń emocjonalnych i intelektualnych;*

4. *Wpływanie na stan pobudzenia psychomotorycznego oraz napięcia emocjonalnego i mięśniowego;*
5. *Ogólne korzystne wpływanie na stan psychofizycznego samopoczucia;*
6. *Wzbogacenie oraz wspomaganie metod diagnostycznych;*
7. *Wzbudzanie określonych reakcji fizjologicznych (przede wszystkim wegetatywnych) oraz wpływanie na przemiany biochemiczne zachodzące w ustroju [Natanson, 1992, s. 51–52].*

Z wielu funkcji, jakie pełni muzykoterapia, warto wymienić: odregowująco-wyobrażeniową i pobudzającą emocjonalnie, treningową, relaksacyjną, komunikatywną, kreatywną oraz psychodeliczną, ekstazytyczną, estetyzującą i kontemplacyjną [za: Sikorski, 2003]. Muzyka wzmacnia przeżycia, pobudza katatoniczne myślenie obrazowe w stanie relaksacji wychowanka. *Wychodząc z założenia, że nieodregowane napięcia wywołują lub warunkują trwanie objawów nerwicowych, dąży się do odregowania za pomocą np. przeżycia wyobrażeniowego pod wpływem muzyki. Muzyka pozwala uczestnikowi terapii poznać i przeżyć rzeczywistość niedostępną poznaniu rozumowemu, staje się katalizatorem tego rodzaju odczuć [Konopczyński, 2014, s. 253].* Muzyka, pozwalając na kreowanie własnych wyobrażeń, tworzenie obrazów wzrokowych opartych na skojarzeniach muzycznych, winna prowadzić do stanu relaksacji i osiągnięcia przez wychowanków *katharsis*, tj. uwolnienia się od nieprzyjemnych, dokuczliwych stanów emocjonalnych; powinna także likwidować zmęczenie, a prowadząc do równowagi wewnętrznej, podnosić odporność organizmu i wyzwalać mechanizmy obronne [za: Jaworska, 2004].

Muzykę wykorzystuje się jako *narzędzie do pobudzenia, zwiększenia i rozszerzenia świadomości skierowanej na poznanie własnej osoby, jak również otaczających osób i przedmiotów [Lewandowska, 1996, s. 98].* Może ona zatem wpływać dezintegrująco na osobowość jednostki, *wywołując obniżenie nastroju czy silny niepokój, może również wzbudzać agresję, a tym samym ujawnić konflikty i patologiczne przeżycia wychowanka. Następnie, muzyka wyrażająca ład i harmonię może*

powodować stopniową rekonstrukcję osobowości [Konopczyński, 2014, s. 253]. Badania prowadzone w ostatnim czasie wskazują na wpływ muzyki na wegetatywny układ nerwowy, który jest efektem zmiany częstotliwości pracy serca i wpływu na ciśnienie krwi, oddech i synchronizację pracy fal mózgowych. *To uspokajające, sympatykoolityczne działanie muzyki coraz szerzej wykorzystywane jest w resocjalizacji* [Jaworska, 2004, s. 401].

Muzykoterapia ma dwa podstawowe rodzaje. Muzykoterapia receptywna (uspokajająca) ma za zadanie przede wszystkim oscylowanie między stanami napięcia i odprężenia, modyfikowanie emocji i uaktywnianie wyobraźni [za: Galińska, 1981]. Muzykoterapia aktywizująca ma na celu sprowokowanie wychowanka do ekspresji fizycznej i umysłowej, ze szczególnym uwzględnieniem myślenia metaforycznego i skojarzeniowego [za: Konopczyński, 2014]. Może występować ona w formie zarówno indywidualnej, jak i grupowej (w sposób dyrektywny lub niedyrektywny od 6 do 12 osób) w zależności od diagnozy, objawów, celu i okresu terapii [za: Lewandowska, 1996].

Działania terapeutyczne poprzez muzykę w dalszym ciągu znajdują się jeszcze w fazie poszukiwania formuły i rozwiązań metodycznych, szczególnie w zastosowaniu z pracy z niedostosowanymi społecznie. *Jednak praktyczne działania muzykoterapeutyczne zataczają coraz szersze kręgi i przynoszą korzystne rezultaty. Zasadniczym problemem resocjalizacji przez muzykę jest dobór materiału muzycznego. Muzykoterapeuci mają do czynienia z dwiema niewiadomymi: muzyką, jako środkiem oddziaływania i nieprzystosowanym społecznie wychowankiem, jako podmiotem działania* [Konopczyński, 2014, s. 257]. Z badań prowadzonych w zakładach poprawczych czy też w ogniskach wychowawczych wynika, że stosowanie muzykoterapii obniża poziom agresji i przemocy interpersonalnej oraz zwiększa poziom emocjonalnej równowagi wewnętrznej [za: Urban, 2000].

W procesie terapii z użyciem muzyki istotny jest również sam terapeuta i jego cechy osobowe (usposobienie, temperament), a także gust i upodobania muzyczne. Zajęcia resocjalizacyjne z użyciem

muzyki jako środka terapeutycznego muszą odbywać się regularnie, o w miarę stałych porach, w dobrze przygotowanych pomieszczeniach (wyciszonych, ciepłych w aranżacji). Muzykoterapeuta w procesie pracy z wychowankiem musi zadbać o nawiązanie właściwych relacji z wychowankiem (zadbać o prawidłowy poziom bezpieczeństwa), realizować z nim treści wynikające z diagnozy i potrzeb wychowanka (wyzwalać w nim stany emocjonalne i poszerzać rozumienie przez niego własnych emocji), prowadzić dyskusje terapeutyczne i poszukiwać informacji zwrotnych (pogłębiać refleksję i analizę funkcjonowania psychologicznego i społecznego wychowanka). Muzykoterapia wymaga łączenia jej z innymi oddziaływaniami resocjalizacyjnymi. Muzyka winna być stymulatorem rozwoju czynników poznawczych twórczych, narzędziem modyfikowania parametrów osobowych wychowanków poprzez umożliwienie im retrospektywnego wglądu w siebie (uaktywnienie emocjonalne) i uruchomienie mechanizmów rozwojowych na poziomie interpersonalnym i społecznym, stanowiących załazek nowych parametrów tożsamości społecznej.

Walory muzykoterapii doceniane są zarówno w pracy oddziałów terapii uzależnień, jak i placówkach resocjalizacyjnych, gdzie organizowane są studia nagrań. Ten krok ku nowoczesności daje jeszcze inny wymiar muzykoterapii, szczególnie dlatego, iż akurat w ten rodzaj ekspresji młodzież (w tym nieprzystosowana społecznie) angażuje się chętnie.

► **Terapia z użyciem teatru (teatroterapia)**

Teatr towarzyszy człowiekowi od bardzo dawna. *Jego oczyszczająca rola (katharsis) znana była już w starożytności i przez wieki rozmaicie interpretowana. Wspominał o niej również twórca psychoanalizy Sigmund Freud i twórca psychodramy Jacob Moreno [Konopczyński, 2009a, s. 205].* Terapia odwołująca się do teatru (zarówno klasycznego, jak i awangardowego) stanowi jedną z form arteterapii, której celem

jest odreagowanie stłumionych emocji, konfliktów. Dotyczy to przede wszystkim teatru terapeutycznego i psychodramy.

Teatr terapeutyczny polega na inspirowaniu i organizowaniu spektaklu, przy współudziale członków grupy – potencjalnych aktorów [Florczykiewicz, 2006, s. 272]. Procedura teatru terapeutycznego składa się z trzech kluczowych z punktu widzenia organizacyjnego etapów. Pierwszy, przygotowawczy, zakłada budowanie i wzmacnianie więzi grupowych i stworzenie klimatu sprzyjającego podjęciu współpracy w celu dokonania wyboru sztuki, wypracowania scenariusza, przygotowania kostiumów i scenografii. Etap drugi stanowi realizacja spektaklu, w trakcie której istotne są reakcje aktorów i odbiorców sztuki teatralnej będące inspiracją dla etapu trzeciego, jakim jest poralizacyjna dyskusja związana z doznaniem i uczuciami towarzyszącymi jednym i drugim podmiotom oddziaływań terapeutycznych.

Jedną z najczęstszych technik teatru terapeutycznego jest dramatoterapia, której istotą jest odgrywanie ról rekonstruujących zdarzenia dnia codziennego, służące wytrenowaniu określonych zachowań mogących znaleźć późniejsze zastosowanie w praktyce. *Celem grupy dramatoterapeutycznej jest kontynuacja i doskonalenie umiejętności nabytych wcześniej, co staje się możliwe w wyniku: 1) wzbogacenia ekspresji własnej poszczególnych członków grupy; 2) doświadczenia współdziałania i współodpowiedzialności w sytuacjach zadaniowych; 3) lepszego poznawania siebie i współuczestników oraz towarzyszące temu usprawnianie funkcji poznawczych (pamięci, myślenia, uwagi, spostrzegania itd.) oraz 4) powstania grupy odniesienia* [Sikorski, 2003, s. 180]. Dramatoterapia wymaga zatem współobecności i współdziałania, wzięcia odpowiedzialności za określoną część spektaklu składającego się na ostateczny rezultat. W efekcie dramatoterapii możliwe jest zrozumienie siebie i innych – emocji, reakcji, dokonywanych wyborów, relacji pomiędzy postaciami dramatu, a przy okazji doskonalenie funkcji poznawczych – pamięci, koncentracji, komunikacji interpersonalnej, słownika itp.

Psychodrama sprowadza się do odtwarzania faktów istotnych dla aktora i widza, które następuje w efekcie świadomie zaimprovizowanej i ukierunkowanej dramatyzacji [za: Florczykiewicz, 2006], służącej osiągnięciu projektowanych celów i zmian. *Warunkiem funkcjonowania psychodramy jest możliwie jak najgłębsze i najpowszechniejsze przeżywanie emocji wspólnych aktorom i widzom. Ma zaspakajać i wyrażać rzeczywiste potrzeby i emocje, odpowiadać na pytania ważne dla każdej z biorących udział w dramatyzacji osób* [Konopczyński, 2009a, s. 273]. Role psychodramatyczne pozwalają jednostce na doświadczenie w sposób subiektywny samego siebie (poznania siebie takim, jakim się jest i jakim chciałoby się być), innych oraz świata. *Za wykorzystaniem psychodramy w pracy z uczniami przemawia to, iż jej struktura, grupowy charakter zmagania się z problemami przebiega w zespole rówieśniczym. Niezmiernie pomocne może okazać się znamienne dla psychodramy koncentrowanie się na rozpoznawaniu i pokonywaniu trudności i konfliktów pojawiających się w grupie rówieśniczej (także w klasie szkolnej), a także na umożliwieniu uczniom (tu: członkom grupy psychodramatycznej) zdobywania nowych i modyfikowania już posiadanych, lecz wadliwie ukształtowanych zdolności do działania* [Sikorski, 2003, s. 181]. W takim rozumieniu psychodrama pozwala na doskonalenie umiejętności komunikacji i modelowanie pożądaných relacji interpersonalnych, a także doświadczenie bliskości i empatycznego współdziałania.

Formy klasycznej psychodramy polegają na odtwarzaniu określonych sytuacji (forma ilustrująca), odgrywaniu w ustalonej kolejności określonych scen (forma schematyzowana), odgrywaniu określonego przez terapeutę i uczestnika scenariusza (forma łączona) oraz odgrywaniu od przypadku do przypadku indywidualnego planu terapeutycznego (forma dowolna) [za: Konopczyński, 2009a].

Celem psychodramy jest wywieranie kształcącego wpływu na uczestnika, poznawanie meandrów ludzkiego funkcjonowania (własnego i innych), odczuwanie empatii oraz potrzeby kooperacji i wspierania drugiej osoby czy współdziałanie w grupie, rozwijanie

kreatywności, spontaniczności, twórczego przekształcania rzeczywistości, dostosowanie się do warunków środowiska społecznego.

Różną od psychodramy (wykorzystywaną przede wszystkim w pracy z osobami z zaburzeniami osobowości) jest drama, która zmierza do kształtowania osobowości poprzez rozwój wyobraźni, wrażliwości i współpracy w grupie terapeutycznej. Drama angażuje nie tylko sferę procesów myślowych (poznawczych), ale także sferę emocjonalną, pobudzając człowieka do działania. Wykorzystywana jest przede wszystkim w *celach profilaktycznych i rozwojowych oraz wobec osób wykazujących symptomy zaburzeń w zachowaniu się i polega raczej na „odkrywaniu siebie”* [Tatarowicz, 1999, s. 14].

Teatroterapia jest metodą wspierającą resocjalizację i wykorzystywaną w pracy z niedostosowanymi społecznie. Koncepcja teatru resocjalizacyjnego opiera się na czterech podstawowych przesłankach:

- w każdym człowieku drzemią pierwiastki twórcze;
- podstawa oddziaływań oparta jest na założeniach twórczej resocjalizacji;
- zakłada się wzajemny twórczy wpływ aktorów i widzów, którzy pozostają w ścisłych relacjach, często zacierających granice pomiędzy nimi;
- efektem działalności teatralnej mają być wykreowane kompetencje osobowe uczestników przedsięwzięcia teatralnego [za: Konopczyński, 2009a].

Resocjalizacja przez teatr dotyczy zarówno rozwoju twórczego potencjału wychowanka, jak i jego przemiany wewnętrznej. *Przedstawienia teatralne wykorzystywane w celach resocjalizacyjnych dotyczą najczęściej osobistych problemów osób biorących czynny udział w spektaklach. Improwizacje w odgrywaniu ról mają w istocie dopomóc w uświadomieniu sobie i ekspresyjnym ujawnieniu własnych skrywanych emocji, uczuć i konfliktów wewnętrznych* [Bielańska, 2002, s. 23].

Przykładem resocjalizacji przez teatr był eksperyment resocjalizacyjny prowadzony w Warszawie przez M. Konopczyńskiego pod nazwą Teatr Resocjalizacyjny „Scena Coda”, będący pierwszą

w Polsce profesjonalną i metodyczną próbą poszukiwania odpowiedzi i potwierdzenia resocjalizacyjnych funkcji działalności teatralnej. *Idea jego opierała się na funkcjonowaniu dwóch zespołów twórczych, rekrutujących się z tzw. odrębności społecznych, tj. aktorów profesjonalnych i młodzieży nieprzystosowanej* [Florczykiewicz, 2006, s. 272]. Eksperyment zakładał prowadzenie wspólnych warsztatów, wypracowanie scenariusza powstałego na podstawie życiorysów młodzieży nieprzystosowanej i w efekcie wystawienie dwóch odrębnych spektakli (profesjonalnego i psychoterapeutycznego). Zadaniem eksperymentu było określenie poziomu lęku społecznego, mechanizmów obronnych, poziomu antyspołeczności i zaburzeń osobowości (poziomu psychotyzmu) [za: Konopczyński, 2009a]. Teatr resocjalizacyjny „Scena Coda” miał na celu znalezienie alternatywnych form i metod oddziaływań resocjalizacyjnych. Pomimo tego, iż nie do końca potwierdzono skuteczność (trwałość) wywołanych zmian osobowych u wychowanków biorących udział w eksperymencie, to jednak można stwierdzić, że eksperyment ten pozwolił na potwierdzenie posiadania przez niedostosowanych społecznie potencjałów twórczych i potrzeby ich rozwijania, w efekcie czego możliwe jest wspomaganie procesu resocjalizacji, tworzenie się nowych społecznie akceptowanych i pożądaných tożsamości charakteryzujących się umiejętnością posługiwania się nowymi wyuczonymi kompetencjami rozwiązywania problemów występujących w życiu społecznym.

► **Terapia książką (biblioterapia)**

Napis w starożytnej bibliotece aleksandryjskiej „Lekarstwo na umysł” jednoznacznie obrazuje leczniczy (terapeutyczny) charakter książki, której łagodzący wpływ na niepożądane stany psychiczne (lęk, osamotnienie, apatia) i wyzwalamie zachowań pożądaných (radość, odprężenie) znany jest od bardzo dawna. W Kairze teksty Koranu czytano w ramach terapii, a XVIII-wiecznej Europie pobożne teksty

wykorzystywane były w leczeniu psychicznie chorych. Słusznie uznano, że kontakt z książką rodzi przyjemności (czytania, słuchania, przeżywania emocji, poznawania, marzenia), które to *stanowią potężny motyw sięgania po lekturę, albowiem odbiorcy czytają dlatego, że chcą wzruszać się i lękać, rozpaczać i współczuć, oburzać i triumfować, zdumiewać i cieszyć* [Baluch, 2008, s. 11].

Termin „biblioterapia” (z greckiego *biblion* – książka i *therapeuo* – leczyć) został użyty po raz pierwszy w 1916 r. przez Samuela McChorda Crthersa [za: Szulc, 1993], choć za twórcę biblioterapii uważa się Nikołaja Rubakina, rosyjskiego bibliotekarza i bibliografa, który w 1919 r. w Instytucie Bibliopsychologii w Lozannie rozpoczął badania na temat leczniczego zastosowania literatury. W Polsce terminu „biblioterapia” zaczęto używać już w latach trzydziestych XX wieku, ale biblioterapia jako dyscyplina naukowa rozwinęła się dopiero w latach osiemdziesiątych.

Biblioterapia jest dyscypliną humanistyczną, która znajduje zastosowanie w pedagogice specjalnej, psychologii czy medycynie. Sama nazwa jest nieco myląca, bo o wiele bardziej stosownym byłoby ją nazywać „*literaturoterapia*” *leczenie literacką zawartością książki* [Trzynadłowski, 1982, s. 440]. Nie jest ona samodzielną dyscypliną naukową, choć postulaty kierowane od środowiska terapeutów *o wzmózoną pracę na rzecz ukonstytuowania się biblioterapii w Polsce* [Kawoń-Noga, 2013, s. 4] nie są rzadkością. W resocjalizacji rozumienie biblioterapii można zawrzeć w dwóch jej ujęciach:

- a) *jako samodzielnej metody terapeutycznej, zmierzającej do resocjalizacji, rewalidacji lub stymulacji ogólnorozwojowej, wykonywanej przez bibliotekę, w której książka pełni rolę poznawczą, prowadzącej do zmiany sposobu myślenia, odczuwania i działania* [Tomasik, 1994, s. 13];
- b) *jako metody wspierającej proces terapeutyczny* [Borecka, 1997, s. 121], której celem jest wykorzystanie książki przy rozwiązaniu problemów wychowanka.

Oddziaływania terapeutyczne z wykorzystaniem książki znajdują szerokie zastosowanie w procesie rewalidacji, resocjalizacji, w działaniach

profilaktycznych. Udział w sesji biblioterapeutycznej ma spowodować poprawę czy całkowitą zmianę w trzech obszarach – w zachowaniach (postawach), poglądach (przekonaniach, wierzeniach) oraz uczuciach (sposobach przeżywania emocjonalnego), a także ma przyczynić się do kształtowania postaw ocenianych jako społecznie pożądane [Sikorski, 2003, s. 183]. Ponadto rolą biblioterapii jest rozwijanie zainteresowań, potrzeb, kształtowanie planów życiowych, aspiracji edukacyjnych i zawodowych, wychowanie estetyczne, a także rozwój aktywności twórczej i samoekspresji, poprawa samopoczucia, przywracanie wiary w siebie i przełamywanie barier emocjonalnych. W pojęciu biblioterapii słowo zdolne jest leczyć duszę i pomóc w leczeniu ciała. Chodzi tu o głębsze oddziaływanie psychologiczne słowa i tekstu, i to w określonych kierunkach oraz skutkach częściowo przynajmniej zamierzonych [Trzynadlowski, 1990, s. 53].

Biblioterapia zaliczana jest do metod terapii zajęciowej, którą mogą być objęte osoby wymagające wsparcia psychicznego, z niepełnosprawnością lub wykluczone społecznie, w celu redukcji stresu i poczucia osamotnienia. Może mieć ona charakter prewencyjny, wskazując możliwe metody rozwiązania różnych problemów, a także wypełniać wolny czas. W resocjalizacji wyróżnia się biblioterapię:

- instytucjonalną (rekreacyjną i informacyjną w instytucji resocjalizacyjnej);
- kliniczną (zmieniającą sytuację psychologiczną wychowanka, pozwalając mu na introspekcję i rozpoznanie własnych problemów emocjonalnych);
- wychowawczą (wskazującą możliwe do zastosowania wskazówki pozwalające na rozwiązanie własnych problemów wychowanka, kształtowanie jego postaw, systemu wartości i norm społecznych) [za: Borecka, 2001].

Ponadto rozróżnia się biblioterapię reminiscencyjną, która odwołuje się do wspomnień pacjenta, oraz terapię behawioralną, której celem jest wywołanie zmian w zachowaniu. Uczestnikami terapii

behawioralnej są przede wszystkim osoby w okresie rozwojowym i niedostosowane społecznie [za: Tomasik, 1997].

Sesje biblioterapeutyczne mogą mieć charakter spotkań indywidualnych lub grupowych. Często metodę tę stosuje się wspólnie z innymi, *najczęściej dramą lub psychodramą, wówczas sesje powinny polegać na analizowaniu, a następnie inscenizowaniu określonych zdarzeń utworów literackich oraz na końcowej rozmowie, mającej na celu wnikliwszą interpretację zdarzeń zaistniałych podczas gry* [Sikorski, 2003, s. 183]. Sam udział w procesie biblioterapeutycznym jest dowolny, a prawidłowość relacji terapeuta – pacjent wymaga diagnozy problemów uczestnika niezbędnej dla właściwego dobrania literatury (pod uwagę brane są: stan zdrowia, zainteresowania, potrzeby i wcześniejsze doświadczenia życiowe pacjenta). Działania terapeutyczne mogą być realizowane przy użyciu różnych metod i form pracy z tekstem, a więc poprzez czytanie tekstu przez prowadzącego, uczestników, ciche czytanie, słuchanie tekstu nagranego, rozmowy o tekście (np. jego bohaterach), wykonywanie ilustracji do tekstu lub wcielanie się w rolę postaci literackich. Dobór metod musi uwzględniać sprawność intelektualną i możliwość rozumienia tekstu, zdolność skupienia uwagi, dojrzałość emocjonalną i inne.

Przebieg biblioterapii wychowawczej jest etapowy. Pierwszy etap pozwala uczestnikowi na zastępcze przeżycia, co umożliwia mu późniejsze mówienie o swoich uczuciach (często z zachowaniem pozorów mówienia o bohaterze).

Drugi etap stanowi projekcja dokonywana na przykładzie bohaterów literackich (umożliwia to terapeutcie poznanie natury i irracjonalnych motywów towarzyszących postępowaniu i zachowaniu pacjenta). Ten etap powinien pomóc terapeutcie w wywołaniu u pacjenta:

- projekcji spostrzeżeniowej, pozwalającej mu na dokonanie interpretacji motywów postępowania bohatera lub relacji zachodzących pomiędzy postaciami omawianej lektury;
- projekcji poznawczej, a więc wnioskowania co do sensu moralnego utworu.

Skutkiem obu projekcji winno być uświadomienie nieuświadomionego, odkrycie własnych wartości, filozofii życia, motywacji.

Etap trzeci spełnia funkcję katartyczną, pozwalającą na odreagowanie napięcia i doznanie oczyszczającej ulgi.

Czwarty etap do czasu, w którym pacjent doznaje samopoznania, odkrywa i pogłębia swój wewnętrzny świat, wzbogaca własne uczucia i motywy, którymi kieruje się w dokonywaniu wyborów [za: Tomasik, 1994].

Jednym z istotnych warunków skutecznej biblioterapii jest posiadanie przez terapeutę wiedzy psychologicznej o człowieku powiązanej z jego zachowaniem i aktywnością, a także jego cechach osobowościowych – wrażliwości, zdolności syntonii i empatii, pozwalających na nawiązywanie relacji z pacjentem. *Jakość tej relacji jest decydującym elementem całego procesu terapeutycznego* [Rogers, 1991, s. 6], a doświadczanie przez terapeutę drugiego człowieka w sposób taki, jaki on rzeczywiście jest, przy jednoczesnej głębokiej wrażliwości i nieoceniającego zrozumienia, stanowi o powodzeniu biblioterapii. Biblioterapeuta winien być więc osobą kompetentną, obdarzoną specyficznymi cechami osobowymi, posiadającą *fachowe przygotowanie do organizowania i kontrolowania pracy w grupie biblioterapeutycznej* [Sikorski, 2003, s. 184].

Biblioterapia w postępowaniu resocjalizacyjnym wymaga przestrzegania zasad obowiązujących w wychowaniu resocjalizacyjnym (dobrowolności udziału, indywidualizacji, dostosowaniu treści, uwzględnienia gotowości do zmiany). Wymaga także wsparcia innymi formami arteterapeutycznymi.

► **Terapia rysunkiem**

Wśród technik arteterapii rysunek zajmuje charakterystyczne miejsce, stanowiąc zarówno narzędzie diagnostyczne, jak i terapeutyczne. Tak jak każda inna forma terapii, zastosowanie rysunku wymaga

wnikliwego rozpoznania problemów, rodzaju zaburzeń i trudności stanowiących przedmiot oddziaływań terapeutycznych. *Rysowanie spontaniczne lub tworzenie prac na zadany temat i późniejsza analiza gotowych wytworów, pozwala ustalić stopień adaptacji uczniów do środowiska szkolnego, poziom ich samoświadomości oraz stosunek do osób z najbliższego otoczenia* [Sikorski, 2003, s. 184].

Rysunek wykorzystywany był w praktyce diagnostycznej od wielu lat. *O wartości poznawczej rysunków przekonują już pierwsze prace naukowe o twórczości rysunkowej, jakie ukazały się u schyłku XIX wieku. Należą do nich zwłaszcza prace E. Cook'e i Riciego. Wykazali oni, że rysunki dzieci mogą być z powodzeniem wykorzystywane jako cenny materiał dla badań naukowych* [Łobocki, 2009, s. 232]. Współcześnie metodę rysunku szeroko stosuje się w psychologii klinicznej oraz psychoterapii indywidualnej i grupowej, a szczególne zastosowanie rysunku postulują zwolennicy teorii psychoanalitycznych [za: Wallon, Cambier, Engelhart, 1993].

Rysunek jest formą projekcji cech osobowości i stosunku rysującego do siebie oraz świata zewnętrznego (społecznego i materialnego). Będąc badawczą metodą projekcyjną, daje wgląd w wewnętrzne konflikty człowieka, jego lęki i sposób postrzegania innych osób, relacje w rodzinie i jej strukturę. Pozwala na generowanie hipotez ukierunkowujących dalsze badania. *Rysunki demonstrują doświadczenia i rzeczywisty odbiór rodziny. Kartka papieru staje się niejako „ekranem”, na którym rysujący uczniowie „wyświetlają” to, co przeżywają, co wiedzą i jak czują* [Sikorski, 2003, s. 184].

Proces projekcji u dzieci jest prosty, otwarty i autentyczny. Często traktowany jest jako forma zabawy. Powstaje przy współudziale przeżyć, marzeń, emocji i potrzeb, które ujawniają się w trakcie rysunku i niejako „rzucane” są na papier. Samo zastosowanie metody jest łatwe, natomiast o wiele trudniejsza jest analiza treściowa rysunku, której wartość w dużej mierze zależy od wiedzy, umiejętności i doświadczenia interpretatora. Analiza ta odnosi się do wyglądu postaci, relacji między nimi, dodanych przedmiotów itp., informując diagnostę

o lękach, zagrożeniach, radości, poczuciu bezpieczeństwa. Można dokonywać także analizy formalnej, w trakcie której pod uwagę bierze się sposób rysowania, poziom staranności, grubość i siłę nacisku linii, symbolikę przestrzeni i barw [za: Łaguna, Lachowska, 2003].

Diagnostyczna funkcja rysunku oparta jest na założeniach metodologicznych, od których w dużej mierze zależy skuteczność zastosowanej metody. Ze względu na charakter założeń interpretacyjnych można wyróżnić analizę opisową, psychometryczną i projekcyjną. Analiza opisowa jest próbą interpretacji rysunku na podstawie *opisu treści, koloru i formy danego wytworu oraz warunków, w jakich on powstał* [Łobocki, 2009, s. 232–233]. Pozwala ona określić zdolności rysunkowe i na ich podstawie fazę rozwoju intelektualnego i emocjonalnego dziecka. Analiza psychometryczna polega na posługiwaniu się znacznie bardziej uszczegółowionymi kryteriami oceny. Nie bierze się pod uwagę zdolności artystycznych, lecz kryteria odnoszące się do poszczególnych elementów rysowanej postaci (według skali F. Goodenough'a zawierającej pięćdziesiąt różnych kryteriów). Analiza projekcyjna ma na celu ujawnienie stosunku człowieka do siebie i swojego otoczenia, uwarunkowanego cechami osobistymi autora rysunku [za: Braun-Gałkowska, 1991]. *Wymaga wyjątkowo starannego przygotowania psychologicznego. Jest najmniej rzetelna i trafna spośród technik badawczych opartych na analizie rysunku. Opiera się w dużej części na twierdzeniach psychoanalizy i niektórych danych empirycznych, lecz na ogół niedostatecznie sprawdzonych* [Łobocki, 2009, s. 234]. Stąd w analizie projekcyjnej rysunku najczęściej stosuje się technikę analizy rysunków M. Braun-Gałkowskiej. Technika ta polega na obserwacji dziecka podczas rysowania, swobodnej rozmowie o rysunku dokonywanej w trakcie pracy nad nim oraz wywiadzie o rodzinie poprzedzającym wykonanie zadania przez dziecko. Istotnym elementem jest także interpretacja treści rysunku i jego analiza formalna [za: Braun-Gałkowska, 1991].

Rysunek nie musi dotyczyć jedynie rodziny. Analizie może poddana być twórczość rysunkowa na zadany bądź dowolny temat.

W strukturze rysunków poddawanych diagnozie spotyka się: dom – drzewo – człowiek (propozycja J.N. Bucka); zwierzęta (propozycja S. Levy'ego); drzewo (propozycja Ch. Kocha); osoby najbardziej nieprzyjemne (propozycja M.R. Harrowera); tematy uwzględniające stany i emocje – „Jestem małeńki”, „Jestem dorosły”, „Zmartwienie”, „Radość” (propozycja N. Han-Ilgiewicz) [za: Łobocki, 2009].

Interpretacja rysunków wymaga daleko idącej ostrożności. Warto pamiętać o zebraniu ich większej liczby, zastosowaniu możliwie jednoznacznych kryteriów oceny, uwzględnianiu warunków, w których rysunki powstawały, stosowaniu obserwacji i rozmowy w trakcie ich wykonywania oraz uzupełnianiu materiału diagnostycznego za pomocą innych metod i technik badawczych.

Obok funkcji diagnostycznej rysunek spełnia również funkcję terapeutyczną, przywracającą równowagę psychiczną, uwalniającą i kompensującą napięcia, przynoszącą satysfakcję i radość twórcy. *Prowadzenie terapii rysunkiem powinno polegać na rzeczowej interpretacji prac uczniów z jednoczesną obserwacją ich zachowań, podpatrywaniem ich reakcji podczas rysowania i późniejszym uwzględnianiem tego w trakcie omawiania gotowych wytworów* [Sikorski, 2003, s. 185]. Rysunek stanowi środek ekspresji (ujawnianie emocji, konfliktów wewnętrznych) oraz źródło informacji pozwalających na interpretację zawartych w nim treści.

Terapia rysunkiem stosowana jest wówczas, gdy pacjenci nie chcą lub nie mogą wyrazić werbalnie swoich doznań lub odczuć. Stanowi uzupełnienie słów, pozwalając jednocześnie na wyrażenie przeżyć trudnych do zwerbalizowania, związanych przykładowo z silnymi i nieprzyjemnymi emocjami. Może to doprowadzić do redukcji lęków niemogących być wyrażonymi za pomocą słów. Projekcja może stanowić dla pacjenta narzędzie eksternalizacji właściwości psychicznych, zarówno przed terapeutą, jak i wobec samego siebie (funkcja katartyczna oraz funkcja samopoznania) [za: Stasiakiewicz, 2002].

Rysunek terapeutyczny może pozwolić terapeutcie na uzyskanie efektu odprężenia jego pacjentów, a stosowany w grupie terapeutycznej

zwiększyć dynamikę jej pracy, stopień integralności członków grupy, ich bezpieczeństwa, niepewności, samooceny, poprawić stopień współpracy w grupie i umożliwić jej członkom identyfikację z grupą i efektami jej pracy.

Terapię rysunkiem stosuje się coraz powszechniej, choć w dużej mierze wysuwa się wobec niej zastrzeżenia jakościowe. Względnie wysoka efektywność stosowania rysunku jako metody terapeutycznej możliwa jest w warunkach, *gdy między jej uczestnikami a nauczycielem-arteterapeutą zachodzi dialog terapeutyczny, występuje szczególniego rodzaju relacja między nimi, pozwalająca na utrzymanie podziału ról między osobami biorącym udział w procesie terapii* [Sikorski, 2003, s. 185]. Relacja ta może stanowić czynnik leczący, umożliwić terapię osiągnięcie zamierzonych celów terapeutycznych. Wymagana jest zdolność pacjenta do otworzenia się przed terapeutą, jego zaangażowanie i współdziałanie [za: Czabała, 2004]. Skuteczność metody warunkowana jest również umiejętnościami i wiedzą terapeuty oraz jego doświadczeniem, rozważą i intuicją. Metoda rysunku stosowana w diagnozie i terapii nie może polegać jedynie na interpretacji znaków i symboli według ściśle określonych reguł [za: Sikorski, 2003], a winna stanowić rzetelny materiał i narzędzie dalszych oddziaływań terapeutycznych.

► **Terapia tańcem**

Nie ulega wątpliwości, iż do metod wpisujących się do szerokiego nurtu arteterapii należy choreoterapia, a więc terapia wykorzystująca ekspresję ruchową pacjentów oraz ich indywidualne zaangażowanie. Choreoterapia (z gr. *chreia* – taniec i *therapeuein* – leczyć) wywiera istotny wpływ zarówno na fizyczność, jak i na psychikę osób podlegających jej wpływowi, oddziałując na rozwój układu mięśniowego i podstawowe cechy motoryczne. Oznacza *terapeutyczne wykorzystanie ruchu jako procesu, poprzez który wspomagana zostaje emocjonalna*

i fizyczna integracja [Koziełło, 2003, s. 20]. Definiowana jest ona także jako *wykorzystująca ruch forma psychoterapii, której celem jest osiągnięcie przez jednostkę integracji psychofizycznej* [Kran, 2001, s. 22]. Wypełnia zadania stawiane terapii, której celem jest poprzez uzyskanie stanu rozluźnienia i odprężenia pacjenta nawiązanie przez niego dialogu z wewnętrznym ja i grupą terapeutyczną, pozwalając mu tym samym na otwarcie się na proces zmiany. *Pomaga wyjść z izolacji, ułatwia pokonywanie trudności związanych z kontaktowaniem się przez dotyk, z nadmiernym dystansowaniem się interakcyjnym (proksemiką)* [Sikorski, 2003, s. 186].

Trudno w sposób jednoznaczny określić początki wykorzystywania tańca w celach leczniczych. Taniec zawsze łączył się z rytuałami i obrzędami. Sokrates uważał, że dzięki uprawianiu sztuki tańca ciało człowieka jest w lepszej formie, a jego umysł staje się giętki i swobodny. Platon podkreślał, iż umiejętność tańca cechuje człowieka wykształconego i moralnego [za: Zwolski, 1978]. Przykłady leczenia tańcem można znaleźć w Starym Testamencie, gdzie stanowił on odzwierciedlenie idei, religijności i zasad życia codziennego. Utrwalał tożsamość i wartości społeczne, umacniał wzory interakcji społecznych. Oficjalnie choreoterapię i celowe wykorzystywanie tańca jako metody terapeutycznej zapoczątkowano w latach czterdziestych XX wieku w Stanach Zjednoczonych i od tego momentu można stwierdzić jej dynamiczny i intensywny rozwój [za: Konieczna, 2003].

Terapia tańcem jest procesem, którego celem jest wywołanie świadomej ekspresji, identyfikacji i integracji doświadczeń człowieka mających w założeniu wpływać na jego sferę emocjonalną, motoryczną, fizjologiczną, poznawczą, estetyczną, erotyczną i interpersonalną. *Funkcja terapeutyczna tańca wiąże się z osiąganiem takich efektów, jak stymulowanie i uwalnianie negatywnych emocji w wyniku stosowania kontrastowych, antagonistycznych ruchów ciała i przybierania właściwej pozy* [Sikorski, 2003, s. 186]. Choreoterapia zmniejsza poczucie niepokoju i pozwala na doznanie przyjemnych, pobudzających uczuć satysfakcji i zadowolenia. Umożliwia

doskonalenie umiejętności porozumiewania się bez słów, stawanie się odbiorcą i nadawcą komunikatów pozawerbalnych poprzez użycie sygnałów pozasłownych, w tym komunikatów dotykowych. Tancerz może być także jednocześnie uczestnikiem i widzem. Zadowolenie płynące z tańca jest efektem doznań ruchowo-motorycznych, zmysłowo-wrażliwych oraz skojarzeniowych. Każdy ruch ma jakiś sens, jest więc w jakimś stopniu dramatyczny [za: Ray, 1956]. *Tak widziana terapeutyczność tańca umożliwiała zarówno wzbogacanie „słownika ruchów” członków grupy choreoterapeutycznej, jak i wyrażanie indywidualnych stanów psychicznych, a także odczytywanie (dekodowanie) reakcji ujawnianych przez partnerów. Ruch sprzyja osiągnięciu harmonii i z tego powodu sam z siebie staje się czynnikiem terapeutycznym* [Sikorski, 2003, s. 186].

Choreoterapia prowadzona jest w grupie. Stwarza to warunki do podejmowania aktywności twórczej, uczy współpracy i wspólnego podejmowania wysiłku zmierzającego do pobudzenia własnej inwencji, pomysłowości i kreatywności. Sprzyja integracji osobowości, w sposób świadomy uczy uczestnika terapii poznawania, przeżywania i przekształcania zaburzonego porządku, do którego terapia tańcem w sposób intencjonalny ma go przybliżyć [za: Tomaszewski, 1991].

Wśród wielu technik choreoterapii w pracy z niedostosowanymi społecznie szczególnie przydatne mogą okazać się: *techniki interwencyjne, łączące w sobie interpretację treści przekazywanych słownie z ekspresją ruchową, ujawnianymi elementami języka ciała oraz dające okazję demonstrowania prawdziwych emocji i odreagowania napięć; techniki rozwijania tematu ruchu, polegające na wprowadzaniu własnych pomysłów do określonych układów tanecznych, i to w taki sposób, by został zachowany ich pierwotny kształt. Ruch oparty w tej technice na improwizacji ma spowodować dotarcie do dawnych konotacji i skojarzeń ruchowych uczniów; technika lustra, która – na podobieństwo techniki psychodramy o tej samej nazwie – ma na celu uchwycenie i zrekonstruowanie charakterystycznych zachowań ruchowych ucznia, typowych dla niego wzorów poruszania się, formułowania określonych*

komunikatów kinezycznych (gestów, ułożenia ciała itp.) [Sikorski, 2003, s. 186–187]. Technika terapii tańcem powinny ponadto zwiększyć świadomość własnego ciała, kompensować napięcie emocjonalne, relaksować, odprężyć, uzmysławiać potrzebę aktywności ruchowej, zwiększać sprawność fizyczną, elastyczność ciała, harmonię ruchu, a w końcu uczyć wybranych technik tańca.

Terapia zajęciowa

* * *

Zachęcanie do aktywności i zaangażowanie w różnego rodzaju prace realizowane na terenie placówki mają nie tylko charakter artystyczny, związany z powstaniem określonych wytworów wychowanków w postaci prac malarskich, plastycznych, fotograficznych, ale także praktyczny – realizowane prace w ramach koła „Zrób to sam” stanowią często oprzyrządowanie niezbędne w ośrodku: szafy, szafki, łóżka, konstrukcje użyteczne (kraty do kwiatów pnących, pergole, ławki ogrodowe itp.). Uczestnictwo w tych zajęciach zajmuje wychowankom czas wolny, ale także pełni funkcję terapeutyczną: uspakaja, relaksuje, daje poczucie satysfakcji, możliwość wyrażenia własnych emocji, osiągnięcia sukcesu, wzmacnia poczucie wartości, kształci intelekt, rozwija wrażliwość, zmniejsza napięcie emocjonalne czy po prostu służy zabawie i swobodnej ekspresji. Techniki arteterapii zakładają spontaniczność tworzenia, choć wychowawcy ośrodka w praktyce nadają aktywnościom wychowanków określone ramy. W swojej pracy prowadzący zajęcia skupiają się na wykorzystaniu przez wychowanków ich mocnych stron i posiadanych potencjałów twórczych.

Michał z Rafałem to wychowawcy, którzy w swojej pracy resocjalizacyjnej wykorzystują elementy terapii zajęciowej. Celem podejmowanych przez nich działań jest z jednej strony rozwój umiejętności motorycznych chłopców, z drugiej hamowanie i wyciszenie emocji.

Prowadzone przez wychowawców zajęcia pozwalają także na kształtowanie kompetencji społecznych.

– Chłopaki, mamy dzisiaj do wykonania konkretną pracę. Nasza wiata potrzebuje remontu. A więc czeka nas wydzielenie pomieszczenia gospodarczego, piłowanie, szlifowanie, lakierowanie, zbijanie nowych stołów i ław. Chętnych szukam! – Rafał energicznie zarządził na korytarzu internatu.

Na chłopców można liczyć. Lubią tego typu prace. Uczą się przy nich umiejętności, które mogą przydać się im w codziennym życiu. A poza tym to zawsze lepsze niż nuda.

– Zejdźcie na dół. Pan Michał już czeka na was. Ja zejdę za chwilę – wychowawca powiedział te słowa do grupki chłopców, którzy zebrali się przy nim. – Pan Michał podzieli was na zespoły robocze, bo jest tego trochę.

Przed budynkiem placówki na chłopców czekał wspomniany wychowawca.

– Warto, byście określili się, w jakich pracach chcecie wziąć udział. Będą potrzebne trzy zespoły. Jeden zespół będzie zbijał ławy. Kilka dni temu przygotowane zostały ich elementy. Dzisiaj trzeba połączyć je w całość. Drugi zespół będzie kończył wydzielać pomieszczenie gospodarcze. Zostało nam wykończenie listwami i montaż drzwi. Trzeci będzie szlifował i lakierował ładę barową. Jest was dziewięciu, więc podział wydaje się prosty. Trójkami, panowie.

Chłopcy znają się z wcześniej wykonywanych pracy. Wiedzą, z kim pracuje im się lepiej, z kim trudniej wykonuje się powierzone zadania, dlatego też dobór w trójki nie stanowił dla nich większego problemu.

Michał z Rafałem czuwali nad wykonywaniem prac, włączając się w działania zespołów, kiedy występowały jakieś trudności. Mieli przed sobą chłopców, którzy chętnie uczestniczyli w tego typu zajęciach.

– Dominik, zastanów się, czy nie będzie ci wygodniej, gdy podejdziesz do tej ławy z drugiej strony. Powiedz Marcinowi, czego od niego oczekujesz, a nie wściekaj się, że coś ci nie wychodzi.

– Hubert, czy jesteś pewien, że ta listwa jest właściwej długości. Moim zdaniem nie zmierzyłeś dobrze i utniesz za krótko. Zanim zaczniesz ciąć, sprawdź, czy nie utniesz za dużo.

Komunikaty wychowawców sugerujące konieczność modyfikacji podejmowanych przez chłopców decyzji nie padały zbyt często. Chłopcy wiedzieli, co mają robić.

– Nie krzycz, Dominik. Wy tłumacz, o co ci chodzi, to na pewno otrzymasz pomoc, jakiej potrzebujesz. Krzykiem niewiele uzyskasz.

Czas przy pracy mijał szybko. Jej efekty były coraz bardziej widoczne. Dominik z kolegami kończył zbijać drugą ławę. Zespół Huberta przybijał ostatnią listwę maskującą i ściana wydzielająca w wiacie pomieszczenie gospodarze była już niemal gotowa. Karol z Jakubem kładli ostatnią warstwę lakieru. Zbliżała się pora kolacji.

– I jak, chłopaki, zadowoleni? Ba ja bardzo – powiedział Michał, patrząc z dumą na efekty dzisiejszych wysiłków.

– Napracowaliście się – stwierdził Rafał.

Chłopcy nie ukrywali zadowolenia. W tej grupie wychowanków potrafiło się cieszyć z efektów własnej pracy, a uzyskany efekt robił wrażenie.

– Warto było się trochę pomęczyć – skwitował Hubert w imieniu zespołu chłopaków. – Ciekawy jestem, co powie dyrektor, jak zobaczy efekt końcowy.

* * *

Terapia zajęciowa towarzyszy poczynaniom człowieka od zarania dziejów. Jej początków można szukać w starożytnym Egipcie, ale także Cesarstwie Mongolskim i Chińskim. Zajęcia w formie pracy w Europie stały się działalnością terapeutyczną w XVIII wieku za sprawą Ph. Pinela i W. Tuke'a, którzy terapię zajęciową zaczęli stosować wobec osób osadzonych w więzieniach i chorych psychicznie. Ideą, która przyświecała tym działaniom, stały się prawa człowieka i możliwość stanowienia o swoim losie, a sprzeciw dotyczący izolacji miał na celu podkreślenie wagi i znaczenia społeczeństwa i rodziny

w procesie resocjalizacji, w którym zajęcia stanowić miały istotny element. Uczestnicy terapii zajęciowej zachęceni byli do aktywności i zaangażowania, w trakcie których poświęcano im należną uwagę, obdarzano życzliwością i zrozumieniem dla problemów pojawiających się podczas wykonywania czynności, angażowano do aktywności o charakterze rekreacyjnym. Ukonstytuowanie się terapii zajęciowej jako dyscypliny naukowej nastąpiło w XX wieku za sprawą powstania w 1917 r. w Stanach Zjednoczonych stowarzyszenia zajmującego się organizacją i prowadzeniem szkół terapii zajęciowych, utworzenia w 1939 r. pierwszego ośrodka terapii zajęciowej i zainicjowania powołania, a także działalności Światowej Organizacji Terapeutów Zajęciowych (WFOT) w 1952 r. W Polsce rzeczywisty rozwój terapii zajęciowej nastąpił w drugiej połowie poprzedniego wieku w efekcie stosowania jej na *oddziałach psychiatrycznych, gruźliczych, rehabilitacji medycznej i w sanatoriach*. W 1965 r. ukazał się pierwszy polski podręcznik dotyczący prowadzenia terapii zajęciowej zatytułowany „*Terapia zajęciowa*” autorstwa Kazimierzy Milanowskiej, w którym szczegółowo opisane zostały zasady prowadzenia terapii zajęciowej w odniesieniu do jej poszczególnych form. Na początku lat 90. XX w. utworzono w Polsce pierwsze warsztaty terapii zajęciowej (WTZ) – placówkę rehabilitacyjną dla osób całkowicie niezdolnych do pracy zarobkowej [Janus, 2016, s. 8].

WFOT uznaje terapię zajęciową za profesję, której celem jest wspieranie zdrowia i dobrego samopoczucia pacjentów poprzez umożliwienie im pełnego uczestnictwa w czynnościach dnia codziennego. Jest kompleksową interwencją koncentrującą się na umożliwieniu uczestnikom terapii satysfakcjonującego ich poziomu funkcjonowania [za: Rogers, 2005]. Środkiem prowadzącym do celu oraz samym celem jest uprzednio określone zajęcie lub zajęcia, poprzez które osoba objęta terapią może, zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami, uczestniczyć w życiu społecznym, co przekłada się na poprawę jej zdrowia, samopoczucia oraz przeciwdziała wykluczeniu społecznemu [za: Janus, 2016].

Zajęcia odnoszą się do czynności występujących zwykle w codziennym życiu. Związane są one z wykonywaniem pracy zarobkowej, zabawą, rekreacją, a także innymi instrumentalnymi czynnościami, takimi jak: ubieranie się, mycie, jedzenie, uczenie się, prowadzenie domu czy uprawianie hobby [za: Rogers, 2005]. *Zajęcia nadają ludzkiemu życiu głębszy wymiar i sens, kształtują role społeczne, wyznaczając miejsce osoby w społeczeństwie i świecie* [Janus, 2016, s. 12]. *Są najlepszym naturalnym lekarzem i podstawą szczęścia człowieka* [Milanowska, 1982, s. 14]. Mają kluczowe znaczenie dla tożsamości człowieka, istotny wpływ na podejmowane przez niego aktywności, sposób spędzania czasu, a także stanowią o jego potencjale kompetencyjnym, pozwalając na podejmowanie mniej lub bardziej istotnych decyzji życiowych.

Realizacja celów w ramach terapii zajęciowej odbywa się poprzez:

1. *ogólne usprawnianie;*
2. *rozwój umiejętności wykonywania czynności życia codziennego;*
3. *przygotowanie do życia w środowisku społecznym;*
4. *opanowanie czynności przysposabiających do pracy;*
5. *rozwijanie podstawowych oraz specjalistycznych umiejętności zawodowych, umożliwiających podjęcie pracy zarobkowej bądź szkolenia zawodowego;*
6. *inne, wskazane działania* [Janaszek, 1995, s. 56].

Terapia zajęciowa zaliczana jest do terapii uczynnijacej (czynnościowej), w której *najważniejszym czynnikiem oddziaływującym leczniczo jest [...] jej przebieg – sama czynność – a nie osiągnięty rezultat* [Doroszevska, 1989, s. 586]. *Celami terapeutycznymi terapii zajęciowej jest pomoc w osiągnięciu maksymalnego poziomu niezależności funkcjonalnej, wzrostu poziomu samooceny i poczucia własnej wartości poprzez rozwijanie umiejętności, których poziom uległ obniżeniu w wyniku choroby, wypadku lub niepełnosprawności* [McCornac, 1997, s. 20]. Realizacja tych celów wymaga rzetelnej diagnozy funkcjonalnej i opracowania na jej podstawie programu rewalidacyjnego, zawierającego zestaw zadań i ćwiczeń związanych z samoopieką (samoobsługą),

wykonywanych w czasie wolnym, oraz tzw. zajęć produktywnych (wytwórczych), mających w konsekwencji pomóc w usprawnieniu (rozwijaniu), przywracaniu bądź podnoszeniu zdolności motorycznych, poznawczych lub psychospołecznych. Program ten w szczególności powinien określać:

1. stanowisko terapii oraz jego techniczne i organizacyjne dostosowanie do stopnia sprawności psychofizycznej uczestnika;
2. przewidywany czas terapii;
3. zakres i metody nauki zaradności osobistej i przystosowania do życia;
4. metody opanowywania czynności przysposabiających do pracy;
5. formy rehabilitacji psychicznej i społecznej;
6. formy współpracy z rodziną lub opiekunami;
7. osoby odpowiedzialne za realizację programu [za: Janaszek, 1995].

Zajęcia w terapii zajęciowej charakteryzuje ich aktywność (angażowanie umysłowe, poznawcze, fizyczne), celowość, kontekst (fizyczny, społeczny, ekonomiczny) i zdrowotny charakter. Wykonywanie zajęć społecznie użytecznych i wartościowych opartych na dokonywanych wyborach uznaje się za *najbardziej użyteczne i wartościowe dla siebie, swojej rodziny lub społeczności. Wizja ta doskonale obrazuje znaczenie zajęcia dla tożsamości i kompetencji osoby ujmowanej zarówno jako jednostka, jak i uczestnik szerszej społeczności* [Janus, 2016, s. 13–14]. Podejmowane działania i możliwe do osiągnięcia rezultaty nabierają znaczenia terapeutycznego i stanowią *istotny składnik w zespołach bodźców usprawniających procesy nerwowe w sposób ogólny czy wybiórczy, a jednocześnie stanowią bodziec o wartościach emocjonalnych, a więc dynamizujących. Przymus wewnętrzny bowiem, skłaniający do osiągnięcia tego zamierzonego rezultatu czynności, jest tu impulsem do doprowadzenia czynności do końca, impulsem daleko trwalszym niż impulsy wynikające z zabawy, co odbija się na staranności, wytrwałości i stopniu odpowiedzialności w samym przebiegu czynności, którą dziecko*

wykonuje wytwarzając dany przedmiot [Doroszevska, 1989, s. 586]. Formuła terapii zajęciowej pozwala także na włączenie w proces zdrowienia lub usprawniania współuczestników terapii, rodzinę i środowisko społeczne (tzw. kompleksowa rehabilitacja) [za: Rogers, 2005].

Specyfika terapii zajęciowej wymaga od terapeuty ciągłego poszukiwania nowych rozwiązań, zadań i podejść interwencyjnych, które winny cechować nowatorstwo i nieszablonowość. Wymaga to kreatywności i posiadania wielu kompetencji od osób podejmujących się prowadzenia zajęć w ramach terapii [za: Perrin, 2005]. Jest to efekt nie tylko różnorodności podejmowanych czynności związanych z potrzebą aktywizacji uczestników terapii, ale także konieczności opracowania indywidualnego wzorca zajęć dla każdej z osób, przy uwzględnieniu ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Wymaga to wiedzy na temat wpływu schorzeń lub ograniczeń wynikających z indywidualnych trudności i możliwości zastosowania sposobów działania (strategii interwencyjnych) mających pozytywny wpływ na poprawę ich funkcjonowania [za: Roberts, 2005]. Profesja terapeuty wymaga zatem od niego myślenia klinicznego (uwzględnianie w pracy terapeutycznej wiedzy dotyczącej określonej sytuacji i potrzeb podopiecznego), myślenia narracyjnego (dzielenie się wiedzą dotyczącą wyników postępowania terapeutycznego z uczestnikiem terapii, jego opiekunami i współuczestnikami), myślenia proceduralnego (poszukiwanie sposobów identyfikacji problemów, wyznaczanie celów i planowanie interwencji) oraz myślenia interaktywnego (indywidualizowanie sposobów terapii i rozumienia uczestnika – jego możliwości i wpływu uwarunkowań czasowych i socjalnych) [za: Mitchell, Unsworth, 2004].

Terapię zajęciową dzieli się na dwa działy:

- terapię zajęciową ogólną – dotyczącą ogólnego usprawniania i normowania procesów nerwowo-kinestetycznych i emocjonalnych;
- terapię zajęciową specjalną – dotyczącą wybiórczego oddziaływania leczniczego, wynikającego z potrzeb jednostki (np.

ćwiczenie koordynacji nerwowo-mięśniowej). Ten rodzaj terapii nazywany jest także terapią usprawniającą. Jej celem jest ułatwienie pracy mechanizmów adaptacyjnych w narządach bezpośrednio przez chorobę uszkodzonych, porażonych i zdeformowanych [za: Doroszevska, 1989].

Techniki stosowane w terapii zajęciowej wpisują się w szeroko rozumiane sposoby oddziaływań o charakterze arteterapii. Mogą to być techniki wykorzystujące proste czynności związane z upiększaniem różnego rodzaju przedmiotów (grawerowanie, inkrustowanie), prace introligatorskie z papieru, kartonu i tektury, malowanie przy użyciu różnych technik na papierze, płótnie, drewnie, szkłe itp., haftowanie, dziewiarstwo, koronkarstwo, garncarstwo i ceramika, zabawkarstwo. Ich głównymi zaletami terapeutycznymi są: rozwijanie wyobraźni, poczucia estetyki, zdolności manualnych, ale także osiąganie przez grupę terapeutyczną większej spójności (kohezji), konsolidacji, umiejętności współpracy, rozumienia własnych potrzeb, możliwości i ich uwarunkowań [za: Sikorski, 2003].

Etyka zawodu terapeuty zajęciowego wymaga uwzględnienia faktu, iż jest to służba publiczna. Praca terapeuty winna opierać się na podłożu teoretycznym i praktycznym, uwzględniać konieczność koncentrowania się indywidualnie na każdym z uczestników terapii, wymaga od terapeuty posiadania właściwych kompetencji osobowych, zawodowych, a także wysokiego stopnia autonomii i wnikliwości [za: Dige, 2009]. Terapeuta musi być zatem osobą autentyczną, wrażliwą, precyzyjną i empatyczną, w pełni akceptującą swojego podopiecznego, traktującą go w sposób partnerski, z szacunkiem i poszanowaniem godności. Interakcja pomiędzy terapeutą a uczestnikiem terapii *powinna opierać się na dobrej komunikacji oraz pełnym zainteresowaniu ze strony terapeuty. Zainteresowanie to powinno korespondować z akceptacją pacjenta, reprezentowanych przez niego wartości oraz postaw. Przez cały proces terapii terapeuta respektuje wartości pacjenta i przy stosowaniu podejmowane interwencje do jego potrzeb. Pacjent najlepiej zna siebie i swoją sytuację. Terapeuta jedynie pomaga w podejmowaniu*

przez niego decyzji. W razie potrzeby edukuje pacjenta po to, by ten świadomie brał udział w procesie leczenia [Janus, 2016, s. 16].

Terapia zajęciowa stanowi istotną formę leczenia i usprawniania. W pełni może być także wykorzystywana w procesie resocjalizacji osób niedostosowanych społecznie. Jej celem jest nauka wykonywania określonych czynności, rozwijanie już nabytych kompetencji, które zostały ograniczone w wyniku różnych czynników. Prowadzone zajęcia nadają sens życiu jednostki, wpływają na jej zdrowie i poczucie dobrostanu. Wymagają aktywnego udziału uczestnika terapii i uwzględniania w niej perspektywy terapeutycznej, stanowiącej cel podejmowanych działań.

Terapia z udziałem zwierząt (animaloterapia)

* * *

W placówce mieliśmy króliki, był pies, są cztery koty. W każdym przypadku obecność zwierząt wzbudzała pozytywne emocje wśród wychowanków. Chłopcy chętnie opiekowali się nimi, dbając o regularne ich żywienie i pojenie, tworząc im bezpieczne warunki do pobytu na terenie ośrodka. Wielokrotnie mogliśmy zaobserwować, jak wiele pozytywnych emocji wśród chłopców wzbudzała obecność zwierzątek, także często wśród tych, których nie podejrzewaliśmy o jakies szczególnie ciepłe uczucia do innych istot żywych. Zaobserwowaliśmy, że pozytywny wpływ na emocje chłopców ma nie tylko sama obecność zwierzątek, ale również fakt sprawowanej nad nimi opieki. Konieczność pamiętania o ich obecności, zaspakajanie potrzeb żywieniowych i bytowych zwierząt rodziły obowiązki, które raczej nie były przykre dla chłopców podejmujących się opieki nad żywymi istotami. Dlatego tak bardzo wiele emocji i ciekawości wzbudził we mnie pomysł pedagoga ośrodka dotyczący zastosowania w pracy placówki apiterapii.

Do realizacji tego zadania przygotowaliśmy się długo. Wizyty studyjne, konsultacje i szkolenia poprzedzały decyzję z zakupieniu pierwszego w regionie domku do apiterapii. Warto było zaangażować tyle energii. Uczucie to po raz pierwszy pojawiło się, gdy po przetransportowaniu domku na teren ośrodka osadziliśmy go na specjalnie przygotowanym przez chłopców betonowym fundamencie. Na pozór domek przypominał dużą drewnianą zamkniętą wiatkę, w której można było odpocząć na dwóch wyłożonych materacem podestach. Wewnątrz apidomek ukrywał ule, w których już niedługo miały zagościć roje pszczół.

Ania razem z trzema wychowankami stali obok apidomku. Wszyscy mieli na sobie specjalne kombinezony chroniące przed ewentualnym ukąszeniem. Chłopcy stanęli obok wychowawcy odważnie, choć nie kryli wcześniej emocji związanych z czynnościami, które mieli przed sobą.

– Chcę pokazać wam rodzinę pszczelą z królową. Myślę, że zaciekawili was, jak oznakowana jest i jak znakuje się matkę pszczelą – powiedziała Ania. – Zależy mi na tym, byście wiedzieli, jak przebiega rozwój pszczoły hodowlanej od złożenia jajeczka do wylęgu królowej matki.

– Nie są agresywne? – zapytał Hubert, gdy Ania otworzyła pierwszy z czterech uli.

– Nie. Ale popatrzcie na taniec pszczół, które komunikują się w ten sposób ze sobą w gnieździe. Na jego podstawie można stwierdzić, na ile rój jest pobudzony, a na ile pszczoły są spokojne – wyjaśniała.

– Po nastroju pszczół możliwe jest również przewidywanie ewentualnego opuszczenia ula przez pszczoły i zapobieganie mu.

Chłopcy bystro przypatrywali się kolejnym otwieranym ulom.

– Popatrzcie. Na tych ramkach pszczoły będą odkładały plastry miodu, które, jak przyjdzie właściwy czas, będziemy zbierać.

Nikt z nas (poza Anią) nie wiedział, jak wiele czynności towarzyszy hodowli pszczół. Chłopcy pracujący przy ulach musieli wyciszać własne emocje, uczyć się obserwacji pracowitych, rozumieć ich nastroje, by bezpiecznie i efektywnie wykonywać swoje obowiązki. Opieka nad ulami to zadanie, o którym nie można zapomnieć. Pszczoły są wymagające

i od swoich hodowców potrzebują zaangażowania, systematyczności i nieustannej troski.

– Pani Aniu, czy możemy poleżeć w domku? – spytał Hubert.

– Pewnie. Za moment kończymy i czas na odpoczynek. –
Uśmiechnęła się, odpowiadając wychowawczyni.

Oddychanie zjonizowanym powietrzem pszczelim, pozbawionym bakterii i grzybów, stanowi niewątpliwie doskonały relaks. „Brzęczenie” pszczół towarzyszące osobom przebywającym w domku działa uspakajająco i antydepresyjnie. Dzięki wdychaniu powietrza pszczelego można leczyć schorzenia układu nerwowego, krwionośnego i oddechowego. Oddychanie takim powietrzem korzystnie wpływa także na zwiększenie odporności organizmu.

* * *

Po godzinnej „sesji terapeutycznej” z udziałem pszczół chłopcy zrelaksowani opuścili apidomek z uśmiechem na twarzy. Na zwolnione przez nich miejsca szykowała się już dwójka następnych wychowanków.

* * *

Animaloterapia, oparta na udziale terapeutycznym zwierząt, to metoda spotykana w rehabilitacji osób dotkniętych różnymi problemami zdrowotnymi. Coraz częściej stosuje się ją jako metodę pomocniczą w pracy z osobami wykazującymi zaburzenia w funkcjonowaniu społecznym. Poprzez doświadczanie różnego rodzaju bodźców zewnętrznych na drodze kontaktu, zabawy, dotyku różnego gatunku zwierząt, w zależności od przyjętych celów i potrzeb, możliwe jest rozwijanie funkcji motorycznych i fizycznych człowieka, ale także osiągany jest rozwój poznawczy, psychiczny i emocjonalno-społeczny [za: Franczyk, Krajewska, Skorupka, 2012].

Oddziaływania terapeutyczne z udziałem zwierząt stosowano od dawna. Starożytni Grecy i Rzymianie znali prozdrowotne właściwości obcowania z psami, końmi czy delfinami. Zwierzęciem najwcześniej udomowionym przez człowieka był pies, wykorzystywany w terapii osób mających problemy z emocjami. Kontakt z psem miał na celu

zwiększenie stopnia kontroli, rozumienia i wyzwiania pozytywnych emocji. *Obcowanie z psami miało za zadanie zaspokojenie instynktowej potrzeby dotyku, ciepła i przyjemności* [Pawlik-Popielarska, 2005, s. 3–4]. Wyrażenie „terapia z udziałem zwierząt” zostało sformułowane przez Borisa Levinsona, który w 1964 r. nazwał psa współterapeutą, wykorzystując go w pracy z dziećmi autystycznymi [za: Kamyk-Wawryszuk, 2007].

Zwierzęta angażowano w pracę z epileptykami, osobami z niepełnosprawnością intelektualną, cierpiącymi na autyzm, z zaburzeniami nadpobudliwości psychoruchowej, z zaburzeniami w zachowaniu, niewidomymi, niesłyszącymi, z problemami w komunikacji, zestresowanymi, niedostosowanymi społecznie i innymi.

Celem animaloterapii jest rozwój fizyczny (np. hipoterapia – terapia z użyciem koni), rozwój psychiczny (np. felinoterapia – terapia z użyciem kotów lub dogoterapia – terapia z użyciem psów), rozwój edukacyjny (np. w trakcie kontaktu z delfinami stymulującymi mózgi pacjentów). Pełni też funkcje motywacyjne. Szereg badań naukowych potwierdza terapeutyczny efekt przebywania ze zwierzętami, które uspakajają w sytuacjach stresogennych, lękowych, nadpobudliwości, depresji i apatii, zmniejszając poczucie lęku, samotności i depresji, a zwiększając wiarę we własne umiejętności i samoocenę [za: Wells, 2013]. Terapie z udziałem zwierząt z reguły mają wpływ na więcej niż jedną sferę odczuć pacjenta, wywołując skumulowany efekt łączący ze sobą kilka z funkcji. *Rytuały powitalne, czułe usposobienie zwierząt i powszechnie ceniona zdolność do bezwarunkowej miłości przyczyniają się do wzmocnienia poczucia własnej wartości i samooceny właścicieli* [Wells, 2013, s. 46].

Zwierzę intuicyjnie czuje nastrój człowieka, rozumie niewerbalne sygnały, wykazuje orientację poprzez gestykulację, dotyk, mimikę, ton i natężenie głosu. Zwraca tutaj uwagę szczerą relacją, gdyż człowiek nie musi udawać – może być sobą, ponieważ zwierzę go nie skrytykuje [za: Baro, 2004]. Dlatego też korzystanie z tej metody w resocjalizacji może okazać się skutecznym i przynoszącym oczekiwane efekty

sposobem oddziaływania, otwierając drogę do pozytywnych zmian w osobowości człowieka.

Młodzież zagrożona demoralizacją, mająca za sobą konflikty z prawem w kontakcie ze zwierzętami ma szanse na właściwe spędzanie czasu wolnego. *Obecność w ośrodkach wychowawczych i zakładach poprawczych koni lub innych zwierząt gospodarskich, którymi młodzież może się opiekować, uczyć się jazdy konnej, a czasem nawet zyskiwać możliwość uczestnictwa w zawodach, ukazuje młodym ludziom cel w życiu i szansę dowartościowania się bez sięgania do zachowań patologicznych* [Hauser, 2008, s. 24]. Z tego powodu w resocjalizacji najczęściej stosuje się hipoterapię, ale równie często dogoterapię i felinoterapię (rzadziej onoterapię – terapia z udziałem osła) [za: Wilk, 2014].

Koń jest zwierzęciem często wykorzystywanym w terapii. Jeździectwo terapeutyczne dla wykolejonych społecznie może stanowić bodziec do stymulacji i rozwoju psychoruchowego, korygowania postawy ciała, koordynacji. Zapewnia odpoczynek i relaks, zmniejsza napięcie nerwowe, stres i nadpobudliwość. Opieka nad końmi wymaga nie tylko karmienia, pojenia i pielęgnacji zwierzęcia, ale także dbałości o czystość jego otoczenia, stajni. Obowiązkowość wykonywanych czynności, ich systematyczność daje poczucie sprawczości, uczy samokontroli, respektowania zasad i norm, powoduje wzrost wartości i samooceny. Hipoterapia pomaga niedostosowanym społecznie w refleksyjności, wpływa na poprawę umiejętności panowania nad emocjami, szczególnie u osób mających problemy z depresją [za: Wilk, 2014].

Dogoterapia ma pozytywny wpływ na sferę psychiczną i kształtowanie wartości uniwersalnych osób nieprzystosowanych społecznie. Zwiększa ich stabilność emocjonalną, zmniejsza poziom agresji, lęku, rozluźnia emocje, łagodzi stany depresyjne [za: Brymora, 2012]. Prowadzone badania wykazały pozytywny wpływ dogoterapii na zmniejszenie negatywizmu i fobii szkolnej, a także poprawę umiejętności czytania i porozumiewania się. Opieka nad psem uczy odpowiedzialności, daje szansę na przeżycie pozytywnych emocji,

zaspakajanie potrzeb bliskości, przyjaźni, wpływa na psychikę, rozwija empatię i samokontrolę.

Felinoterapia zmniejsza zahamowania, ułatwia komunikację interpersonalną, pozwala na uporządkowywanie emocji, zmniejsza nadpobudliwość, zapobiega stresom, uczy okazywać uczucia. W przeciwieństwie do psa, kot nie podlega przygotowaniu do wykorzystania terapeutycznego. Przebywanie z kotem uczy samokontroli, sprzyja wzrostowi samooceny.

Animaloterapia stosowana jest w polskich placówkach resocjalizacyjnych, a jej celem jest zmiana postaw i nastawień osób niedostosowanych społecznie. Jest alternatywą dla tradycyjnych metod resocjalizacyjnych. Zmiana tożsamości następuje w relacji pomiędzy człowiekiem a zwierzęciem, który stanowi czynnik resocjalizacyjny. *Procesy psychiczne zachodzące w jednostce podczas terapii za pomocą zwierząt prowadzą do zmian w jej osobowości, pozwalają na zmianę motywacji w kierunku prospołecznym. Bardzo ważne jest zaspokojenie potrzeb emocjonalnych i poczucia sensu życia* [Wilk, 2014, s. 217]. Swoistą cechą tej metody jest unikanie przymusu zewnętrznego charakterystycznego dla systemu kar i nagród.

Spółeczność terapeutyczna

* * *

Wrzesień to taki miesiąc, w którym klimat placówki tworzy się na nowo. Oprócz chłopców, którzy wracają z przepustek, pojawiają się w społeczności ośrodka zupełnie nowi wychowankowie, skierowani do niego przez sąd czy też w efekcie przeniesienia pomiędzy placówkami wskutek np. zmiany etapu edukacyjnego. To intensywny okres pracy, w którym konieczne jest m.in. ustalenie zasad i norm obowiązujących w naszej małej społeczności.

– Dobry wieczór, chłopaki. Dobrze was widzieć w takiej gromadce. – Przywitała wychowanków Monika. – 21.00 to zwyczajowo czas, kiedy spotykamy się na społecznościach i mamy okazję porozmawiać o mijającym dniu. Siadamy w kręgu.

Chłopcy rozsiedli się na łóżkach, część siadła na krzesłach lub na przyniesionych ze sobą pufach. Grupy społecznościowe tworzą wychowankowie przydzieleni do nich w maksymalnej liczbie do 12 osób. W ośrodku, w którym pracuję, takich grup z reguły jest od czterech do pięciu, w zależności od stanu osobowego wychowanków przebywających w placówce. Istotą społeczności jest podsumowanie dnia, ale także rozmowa o emocjach, sukcesach i porażkach i zwykłych problemach zgłaszanych w trakcie przez wychowanków.

Monika spojrzała po twarzach uczestników spotkania.

– Widzę wśród nas zarówno starych wyjadaczy, jak i nowych chłopców. Wszyscy, jak tu jesteśmy, spotykamy się po to, aby podsumować dzisiejszy dzień. W moim odczuciu to szczególnie ważne dla tych z was, którzy są z nami zaledwie od kilku dni. Wiem więc, że nie każdy z was czuje się w związku z tym komfortowo, a ważne jest to, byśmy stworzyli dla siebie takie warunki, w których ten komfort będzie jak największy. To od nas wszystkich zależy to, jak będziemy czuli się podczas tych spotkań, ale także w czasie całego pobytu w ośrodku. Wieczorne społeczności służą temu, abyście mieli przestrzeń do powiedzenia o tym, jak wam było w ciągu dnia, ale także o tym, co was trapi w ogóle. Każdorazowo będziemy również rozmawiali na temat problemów zgłaszanych przez was z osobna. Ponieważ to jedno z pierwszych spotkań, chciałabym, abyśmy zawarli ze sobą kontrakt, który pozwoli nam wszystkim na bardziej bezpieczne i przyjazne budowanie relacji pomiędzy nami. Wiem z doświadczenia, że możliwe jest to, byście mogli dla siebie stać się także grupą wsparcia.

– Dobra. Pani Moniko! Ja to wiem. Idźmy dalej. – Westchnął Hubert, patrząc po kolegach.

– Na ciebie, Hubert, zawsze mogę liczyć – nieco prowokacyjnie odpowiedziała wychowawczyni. – Aktywność to bardzo ważna cecha

na naszych spotkaniach. Cieszę się, że od niej zaczynamy. Proponuję, żeby w naszym kontrakcie aktywność została zapisana w pierwszym punkcie. Co wy na to?

– Nie wszyscy są tacy wylewni jak Hubert – skwitował Kacper, który także wrócił z wakacyjnej przepustki.

– To ważne, o czym mówisz, Kacper. Chciałabym, żebyście to wy decydowali o swojej aktywności, co nie jest równoznaczne z przyzwoleniem na milczenie, ale daje wam przestrzeń na wypowiedzanie się wtedy, kiedy jest to dla was komfortowe. Co wy na to, chłopcy? – spytała.

– Ok. – Pokiwali z aprobatą pozostali wychowankowie.

– Jakie inne zasady powinny obowiązywać w naszej grupie?

– Nie chcę, aby ciągle ktoś komentował moje zachowanie czy też się ze mnie wyśmiewał. – Hubert nie dawał za wygraną.

– Super, Hubert. Chłopcy, jak można sformułować zasadę?

– Nie naśmiewamy się z innych – powiedział Michał, nowo przybyły wychowanek.

– Bardzo dobrze. Jednak musicie pamiętać o tym, że nasz mózg, nie słyszy słowa NIE. Jak można to samo zdanie wypowiedzieć inaczej, by brzmiało pozytywnie?

– A może: szanujemy siebie wzajemnie? – Padła propozycja ze strony siedzących na jednym z łóżek przy ścianie.

– Bardzo mi się podoba ta propozycja. Zapisujemy. Poproszę o kolejne propozycje do naszego kontraktu.

* * *

Po godzinie plansza z kontraktem była gotowa. Chłopcy wydawali się zmęczeni, ale całkiem zadowoleni z efektu. Zarys zasad i norm obowiązujących w grupie został określony. Monika również była wyraźnie zadowolona. W trakcie tej godziny udało jej się nie tylko ustalić z chłopcami kontrakt, ale także rozpocząć mozolne budowanie zespołu chłopców. Miała okazję poobserwować zarówno wychowanków, których znała, jak i grupkę nowo przybyłych, którzy na początku zawsze wkładają maski i nieco się wycofują. Taka wstępna ocena grupy, jej

dynamiki, pozwala na zastanowienie się na tym, jak zaplanować kolejne spotkania.

– Może uda się stworzyć zespół będący dla siebie wsparciem? – powiedziała do mnie Monika, zdając dyżur.

* * *

Idea społeczności terapeutycznej w różnych swoich wcieleniach pojawia się od bardzo dawna. Mówiąc o społecznościach terapeutycznych, najczęściej mamy na myśli grupę ludzi skupioną w celu wspierania się i radzenia sobie z różnego rodzaju trudnościami. Obecnie najczęściej za społeczność terapeutyczną uznaje się *nowatorskie jednostki i oddziały, udzielające terapii psychologicznej i pomocy chorym psychicznie z różnymi dewiacjami społecznymi, na terenie szpitali psychiatrycznych i poza ich murami [...] oraz środowiskowe programy leczenia narkomanów i alkoholików realizowane w systemie stacjonarnym* [de Leon, 2003, s. 31]. Metoda ta może być również definiowana jako sposób leczenia, który *wykorzystuje dynamiczny kontekst wspólnie żyjącej grupy ludzi. Tak rozumiana społeczność opiera się na pięciu podstawowych zasadach:*

1. *Aktywny udział pacjentów w leczeniu.*
2. *Wytworzenie się dwustronnej komunikacji.*
3. *Wzrost równouprawnienia w podejmowaniu decyzji.*
4. *Zespołowość.*
5. *Spoleczne uczenie się* [Kratochvil, 1988, s. 14].

Spolecznosc terapeutyczna pozwala na *zdobycie umiejetnosci radzenia sobie z wlasnymi trudnościami, uzyskania wiekszej niezaleznosci i odpowiedzialnosci za siebie, jest tez szansą mobilizacji inicjatywy i energii do dalszego osobistego rozwoju* [Koczurowska, 2002, s. 3].

Funkcjonowanie społeczności terapeutycznej ma na celu *wspieranie osobistego rozwoju. Mozliwe jest to poprzez zmianę indywidualnego stylu życia przy pomocy polaczonej wspólnym problemem grupy ludzi zaangażowanych, pracujących wspólnie, aby pomóc sobie samym i innym mieszkańcom społeczności* [Kooyman, 2002, s. 14]. Punktem

wyjścia dla społeczności terapeutycznej jest powołanie wspólnych zasad i norm moralno-etycznych, którym towarzyszy wyraźnie sprecyzowany system kar i nagród. Egzekwowanie przestrzegania ustalonych reguł należy do członków całej społeczności. Istotne jest przy tym, że nie chodzi o to, aby ktoś poczuł się ukarany, ale aby poniósł konsekwencję. *Czymś innym jest karanie, a czymś innym konsekwencja. Konsekwencja powinna być jak najbardziej adekwatna do zaniedbania i bliska realiom. Np. jeżeli ktoś nie ugotuje obiadu, to on i pozostałe osoby będą głodni – naturalnym następstwem z elementem korekcyjnym jest to, że ma zadbać o to, aby mieli co jeść. Nie jest to kwestia dodatkowego zajęcia i rekompensaty, ale konstruktywnej odpowiedzi na określone zaniedbanie* [Tokarska, 2013, s. 27]. Stosowanie konsekwencji, a nie kar, buduje poczucie przynależności i daje możliwość tworzenia bliskich relacji, co sprzyja rozwijaniu aktywności opartej na ufności, szczerości, życzliwości, chęci niesienia pomocy, przyjaźni, a w efekcie korzystnie wpływa na gotowość do korzystania ze wsparcia i mobilizuje do zmiany [za: Karpowicz, 2003].

Istotą metody jest wymuszanie osobistego rozwoju każdego członka społeczności terapeutycznej poprzez możliwe zastosowanie określonych konsekwencji w postaci groźby wydalenia, zawstydzenia, stymulowania poczucia winy, a także w efekcie pozytywnych wzmocnień, dawania dobrego przykładu i modelowania zachowania [za: Pilarz, 2013]. System ten ma za zadanie doprowadzenie do sytuacji retrospekcji własnego postępowania uczestników społeczności i autodefinicji swojego ja, celem rekonstrukcji sposobu bycia zarówno w aspekcie osobistym, jak i społecznym, a więc powrotu osoby do społeczeństwa.

Niedostosowani społecznie wychowankowie placówek resocjalizacyjnych tworzą na swój wewnętrzny użytek specyficzne dla siebie układy norm, wartości i wzorów zachowania [za: Ciosek, 2007], które cechuje brak respektu dla wartości i norm uznawanych oficjalnie. Metoda społeczności terapeutycznej ma na celu zmianę stylu życia i tożsamości, co z kolei jest jednym z głównych założeń

oddziaływań podejmowanych wobec osób niedostosowanych społecznie. Społeczność terapeutyczna organizuje sferę różnorodnych doświadczeń jednostkowych, które w wyniku oddziaływania grupowego na jednostkę mogą zostać poddane korekcji. Terapia grupowa wymaga zbudowania społeczności terapeutycznej opartej na sprecyzowanych i ogólnie przyjętych zasadach, akceptowanych przez całą grupę (wychowanków i wychowawcy). Zbudowanie takiej grupy nie jest czynnością łatwą. Wymaga stopniowego wprowadzania zasad, poszerzania samodzielności i odpowiedzialności, których obszar zwiększa się wraz ze wzrostem stopnia identyfikacji członków społeczności terapeutycznej z jej celami.

Bezwzględnym warunkiem funkcjonowania społeczności terapeutycznej jest wysoki poziom przekonania jej członków dotyczącego skuteczności grupy (rozwiązywalności przez nią problemów dotyczących uczestników), ale także zaufanie jej członków do siebie nawzajem. Wymaga to uwolnienia się grupy od zachowań destrukcyjnych, przemocowych, przejawów drugiego życia, a więc w konsekwencji zwiększenia poziomu zaufania i poczucia bezpieczeństwa jej członków. *W społeczności wartością jest autentyczność. To bardzo ważne, gdyż młodzi ludzie są szczególnie wyczuleni na fałsz i pozory. Wychowawca staje się autorytetem poprzez wspólne doświadczenia, sposób bycia z innymi, a nie przez fakt posiadanych kwalifikacji i zajmowane stanowisko. Jeżeli daje się młodym ludziom prawo do podejmowania samodzielnych decyzji (a przecież o to często walczą), to trzeba również pozwolić na ponoszenie konsekwencji wynikających z tych wyborów – nasza rola to wtedy właśnie wspierać, pomóc zrozumieć, wyciągnąć wnioski i przekonywać, że nie ma złych doświadczeń – każde czegoś uczy* [Tokarska, 2013, s. 17].

Warunkiem pracy wychowawczej i terapeutycznej jest otwartość wychowawcy na autentyczne i partnerskie relacje, w których pozycja wychowawcy zależy jedynie od jego doświadczenia, posiadanych kompetencji zawodowych, zaangażowania, życzliwości i zbudowanego naturalnego autorytetu [za: Gałązka, 2003]. Społeczność podejmuje

decyzje w wyniku głosowania większości jej członków, w tym także dokonuje ocen dotyczących postępów terapeutycznych swoich członków. Wprowadzane stopniowo zasady pozwalają na osiągnięcie przez grupę coraz większej samodzielności i poszerzenie jej odpowiedzialności za siebie i swoich członków, a także umożliwiają utrwalanie konstruktywnych rozwiązań problemów. *Partnerstwo w społeczności oznacza patrzeć i działać razem. Uczuć odpowiedzialności oznacza samodzielne podejmowanie decyzji i wprowadzanie ich w życie, przy jednoczesnym aktywnym uczestnictwie, współpracy, wsparciu. Młodzi ludzie nie są bezkrytyczni, podważają zasadność norm, w których ustalaniu nie uczestniczyli, ponieważ mają dużą potrzebę autonomii, możliwości decydowania o sobie, dlatego pobyt w społeczności jest dobrowolny. Z drugiej strony istotny jest jasno określony system wartości, który pozwala na poczucie stabilności i bezpieczeństwa, więc zasady obowiązujące w społeczności dotyczą tak samo podopiecznych, jak i kadry, która stanowi model do naśladowania, dając przykład swoim stosunkiem do drugiej osoby czy wspólnych umów* [Tokarska, 2013, s. 20–21].

Wychowawcy wykorzystujący metodę społeczności terapeutycznej w swojej pracy odgrywają w niej różnorodne role. Kontakt wychowawca – wychowanek ma charakter zadaniowy, co oznacza, że wychowawca powinien służyć podopiecznemu. Wynika z tego to, że wychowawca przede wszystkim musi pełnić w grupie funkcję eksperta, tworząc sytuacje wymuszające rozwiązywanie problemów, radzenie sobie ze stresem czy podejmowanie decyzji. Powinien stać się doradcą zachęcającym do rozmów, wymiany myśli, dyskusji, monitorować sytuację wychowawczą nie tylko w trakcie trwania sesji terapeutycznych, ale w ogóle w placówce, aby panujący w niej klimat społeczny wspierał pozytywne zmiany zachodzące w wychowankach. *Praca ze społecznością, co zostało wspomniane wcześniej, jest oparta na naturalnym, niewynikającym z roli autorytetu. Młodzi ludzie częściej niż ogólnie przyjętymi normami kierują się uczuciami i pragmatyką, są w stanie podporządkować się obowiązującym zasadom, kiedy identyfikują się z grupą, miejscem, opiekunem* [Tokarska, 2013, s. 29].

Dlatego też akceptacja wychowawcy i okazane zaufanie często stanowią jeden z ważniejszych elementów mających wpływ na uzyskiwane efekty pracy przy zastosowaniu metody społeczności terapeutycznej.

Rozwój demokracji w społeczności terapeutycznej i zwiększające się poczucie egalitaryzmu jej członków podnosi osobiste zaangażowanie się w przynależność do pozytywnej grupy. Dzięki temu grupa jest w stanie odrzucić postawy usprawiedliwiania się, zwiększa się jej wyrozumiałość na niewłaściwe zachowania współuczestników, przy jednoczesnej silnej presji na zmianę postępowania i pełne dostosowanie się do grupy [za: Pospiszyl, 1998]. Wśród wychowanków wytwarza się tzw. pozytywna kultura rówieśnicza, która pozwala każdemu z nich na przyjęcie przez siebie odpowiedzialności za samodoskonalenie i samorozwój, a więc aktywnej roli w procesie resocjalizacji.

Ważnym aspektem pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym jest nauka umiejętności funkcjonowania w zdrowych, satysfakcjonujących relacjach [za: Pyżalski, 2012]. W związku z tym w placówce, w której stosowana jest metoda społeczności terapeutycznej wymaga się przestrzegania zasad szacunku do każdego człowieka, uznania jego podmiotowości i prawa do godności osobistej. Nie wyklucza to stosowania ostrego regulaminu, który zakazuje agresji, palenia nikotyny, używania środków psychoaktywnych, niszczenia sprzętu i innych zachowań uznanych za sprzeczne z zasadami i normami obowiązującymi w placówce. Naruszanie zasad powoduje reakcję społeczności terapeutycznej, która wyraża opinię na temat naruszeń i podejmuje decyzję o zastosowaniu określonych konsekwencji. To grupa jest strażnikiem norm i zasad.

Spotkania społeczności mają swój specyficzny charakter. *Wyróżnić można:*

- *spotkania rytualne – o stałej strukturze;*
- *spotkania interwencyjne – w sytuacjach nagłych, wymagających szybkiej reakcji grupy;*
- *spotkania planowe – na których omawiane są sprawy zgłaszane przez podopiecznych i kadre [Tokarska, 2013, s. 43].*

Spotkania takie mogą być doskonałym sposobem na zakończenie dnia, stanowić dobrą okoliczność do podsumowań, skłonić do refleksji, kształtować świadomość i celowość pobytu w placówce, pozwalać na upust emocji, zredukować napięcia i emocje powstałe w ciągu dnia, umożliwić wskazanie sukcesów i porażek, przekazanie drugiej osobie informacji zwrotnej na temat tego, co jej się udało. To istotny element afirmujący, ponieważ młodzież zagrożona niedostosowaniem społecznym ma często kłopot w określeniu tego, co pozytywne, i mówieniu tego innemu człowiekowi. Dają też szansę na podjęcie interwencji, rozwiązanie konfliktu, zajęcie stanowiska w sprawach trudności relacyjnych pomiędzy członkami społeczności placówki, zaspokojenie potrzeby dzielenia się własnymi przeżyciami. Ważne jest to, by pamiętać o konieczności wskazania na konstruktywne i destrukcyjne aspekty omawianych kwestii.

Spotkanie społeczności terapeutycznej w placówce resocjalizacyjnej może mieć określoną strukturę, której podstawowymi elementami winny być:

- rundka powitalna, tak aby każdy mógł zabrać głos (pytanie o nastrój, nastawienie, emocje);
- pytanie o to, kto i o czym ma potrzebę porozmawiania;
- dookreślenie oczekiwań osoby prezentującej swój problem na forum społeczności;
- uzyskanie informacji zwrotnych na przedstawiany problem od poszczególnych osób tworzących społeczność;
- zebranie propozycji rozwiązania problemu zgłaszanych przez członków grupy;
- podsumowanie spotkania społeczności przez wychowawcę.

Wychowawca prowadzący grupę powinien zadbać o to, aby spotkanie nie zakończyło się bez wskazania rozwiązania problemu, by grupa nie miała poczucia bezradności wobec niego, a wręcz przeciwnie – nabyła przekonania o swoim sprawstwie i własnej skuteczności. Wymaga to od grupy dojrzałości, aktywności i chęci rozwiązania problemu, a także (szczególnie w sytuacji niedostosowanych społecznie)

otwartości na różnego rodzaju problemy natury relacyjnej, pojawienie się zachowań agresywnych i przemocowych występujących statystycznie znacznie częściej w tej grupie społecznej niż w innych. *Kwestią problemową jest również nieujawnianie trudnych spraw, pozorne działanie czy zdarzające się w placówkach tzw. drugie życie, oznaczające wyznawanie innego systemu wartości i działanie zgodne z nim w sprzeczności do tego, co jest prezentowane oficjalnie* [Tokarska, 2013, s. 53]. Wychowawca musi mieć pewność, że w grupie istnieje duże poczucie bezpieczeństwa, a wychowankowie nie boją się siebie nawzajem i nie przejawiają postaw lękowych powodujących ukrywanie prawdziwych emocji. Musi dążyć do tego, by pomóc młodym ludziom zrozumieć mechanizmy funkcjonujące w społeczeństwie, wesprzeć ich w znalezieniu konstruktywnych rozwiązań z punktu widzenia zarówno jednostki, jak i całej grupy. Rolą wychowawcy nie jest ochrona wychowanka za wszelką cenę, ale także pozwolenie mu na ponoszenie konsekwencji własnych zachowań. Tylko wówczas możliwe jest osiągnięcie celu resocjalizacyjnego, jakim winna być nowa tożsamość wychowanka, wewnętrznie zmotywowanego do zmiany w kontekście zrozumienia (często bolesnego) sytuacji, w której się obecnie znajduje, i oczekiwanej, pozytywnej przyszłości.

Zakończenie

Nie ma wychowania bez udziału dziecka.

Janusz Korczak

Współczesna pedagogika resocjalizacyjna wymaga zbliżenia teorii i praktyki. Na podstawie posiadanych przeze mnie doświadczeń teoretyka (wykładowcy z przeszło dwudziestoletnim doświadczeniem akademickim) i praktyka (pedagoga resocjalizacyjnego, w tym dyrektora młodzieżowego ośrodka wychowawczego) od 30 lat pracującego z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wynikających z niepełnosprawności intelektualnej oraz zagrożenia niedostosowaniem społecznym, stwierdzam, że pomimo ogromnej wiedzy wielu pedagogów, nauczycieli i wychowawców ma problemy z wdrożeniem teorii w praktyczne oddziaływania wychowawcze i resocjalizacyjne. Dynamika zmian zachodzących w społeczeństwie musi mieć wpływ na zmianę modelu nauczania i wychowania, odejście od jednostronnego przekazu opartego na instrukcjach, poleceniach, nakazach i dyscyplinie w kierunku metod aktywizujących młodych ludzi, stwarzających im przestrzeń do wykazywania się naturalną dla ich wieku inicjatywą, energią i ciekawością życia. Stąd też pojawiają się

w pedagogice resocjalizacyjnej nowe trendy poszukiwania jej alternatywnych form wykorzystujących metody i techniki osadzone w kontekstach kultury, sztuki, sportu, turystyki, rekreacji i wielu innych, które niestety nie zawsze mają szansę na zafunkcjonowanie w praktyce. Dzieje się tak zapewne (w dużej mierze) wskutek ograniczeń organizacyjnych, ekonomicznych, ale także mentalnych – tkwiących zarówno w społeczeństwie, jak i w części kadry resocjalizacyjnej. Bariery te są efektem przekonań o tym, że podejmowane w instytucjach resocjalizacyjnych oddziaływania koncentrują się przede wszystkim na ograniczaniu wolności, dyscyplinie, sztywnych zasadach i regulach, których celem może być jedynie ubezwłasnowolnienie i pozorna socjalizacja do warunków instytucji. Takie działania nie mają nic wspólnego z pedagogiką resocjalizacyjną, której istotą jest wychowanie poprzez motywowanie i rozwijanie, a nie tresowanie poprzez karanie i dyscyplinowanie.

Analizy efektów oddziaływań resocjalizacyjnych nie są zadowalające. Badania nad skutecznością resocjalizacji przynoszą rozczarowania i coraz silniejsze oczekiwania społeczne związane z koniecznością zwiększenia efektywności oddziaływań resocjalizacyjnych. *Struktury osobowe nieletnich poddawane zabiegom resocjalizacyjnym wykazują dużą odporność na podejmowane czynności wychowawcze, bez względu na ich rodzaj i intensywność* [Konopczyński, 2009, s. 348]. Akceptacja tego dogmatu wymaga podjęcia wysiłków zmierzających do zmiany istniejącego stanu rzeczy, nie tyle w efekcie wywrócenia praktyki resocjalizacyjnej, w której wiele podejmowanych działań ma charakter i potencjał wychowawczy, ile wskutek wprowadzenia do repertuaru stosowanych środków tych opartych na dialogu edukacyjnym. Rezultatem takiego zabiegu winno być wprowadzenie do przestrzeni pedagogiki resocjalizacyjnej oddziaływań opartych na pozytywnych, będących skutkiem wzajemnego szacunku i akceptacji, relacji pomiędzy wychowankiem a wychowawcą. W ich efekcie możliwa będzie zmiana zastanych dewiacyjnych tożsamości niedostosowanego społecznie i wyposażenia go w kompetencje dające szansę na rozwój

osobowy i społeczny, pozwalający na stosowanie zachowań społecznie aprobowanych.

Zaprezentowana koncepcja rozwiązań metodycznych stosowanych w praktyce ma szansę przynosić pozytywne rezultaty. Warto wspomnieć, iż podczas corocznie odbywających się kongresów praktyków resocjalizacyjnych w Goniądzu, organizowanych z inicjatywy Sławomira Moczydłowskiego, dyrektora Młodzieżowego Centrum Edukacji i Readaptacji Społecznej, przy współudziale dyrektorów Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych z całej Polski, prezentowane są dobre praktyki resocjalizacyjne, które niemal w całości oparte są na założeniach twórczej resocjalizacji, metodach i technikach wymagających otwartości na siebie, pozytywnych i osobowotwórczych relacjach uczestników procesu resocjalizacyjnego, w trakcie których podmiotowość wychowanka i wychowawcy jest nie deklaratorywnie, a faktycznie występującą wartością. Praktyki te uznawane są przez prezentujących za efektywne i przynoszące oczekiwane efekty. Prezentujący wskazują na zaangażowanie i aktywność wychowanków, które same w sobie są cechami skutkującymi tym, że cele wychowawcze podejmowanych zabiegów mają większą szansę na realizację i ich osiągnięcie. Podkreślają także, jak ważne jest zaangażowanie i otwartość wychowawców na indywidualne potrzeby i możliwości wychowanków.

Dysponujemy dziś bogatą literaturą naukową, zawierającą koncepcje nowego wychowania opartego na dialogu i relacji (Śliwerski, Nowak, Śnieżyński), koncepcje twórczej resocjalizacji zorientowanej na kształtowanie potencjałów osób poddawanych zabiegom resocjalizacyjnym (liczne prace Marka Konopczyńskiego), rozwiązania metodyczne, których celem jest kształtowanie klimatu społecznego placówki sprzyjającego budowaniu relacji pomiędzy uczestnikami procesu wychowawczego (Szczepanik, Stanciaszek, Pytka, Sobczak), badaniami nad procesem resocjalizacji przy wykorzystaniu metod opartych zarówno na twórczej resocjalizacji, jak i metodach terapeutycznych (Kupiec, Siemionow, Kusztal). Mamy też całą masę doświadczeń praktycznych, stosowanych nie tylko w zaciszu poszczególnych

placówek resocjalizacyjnych, ale także upublicznianych na różnego rodzaju konferencjach, kongresach i innych spotkaniach. To właśnie z doświadczeń i teoretyków, i praktyków resocjalizacji wypływa podstawowy wniosek, który przyświecał idei napisania niniejszej książki: jeśli chcemy zwiększyć skuteczność oddziaływań resocjalizacyjnych i efektywność podejmowanych działań kształtujących nowe parametry osobowościowe młodzieży niedostosowanej społecznie, pozwalających jej na funkcjonowanie w środowisku społecznym w sposób aprobowany i oczekiwany, konieczne jest podejmowanie wysiłków wychowawczych, w których obie strony procesu, a więc i wychowanek, i wychowawca, stanowią będą podmiot wzajemnych relacji (interakcji) społecznych.

* * *

Towarzyszące na stronach książki myśli Janusza Korczaka stanowią przesłanie, które po stu latach od ich sformułowania są nadal pozytywne, głębokie, mądre, a nade wszystko wciąż aktualne i inspirujące. Korczak apelował, by dziecko, niezależnie od swej kondycji (intelektualnej, emocjonalnej, fizycznej), było podmiotem wychowania, które według niego powinno opierać się na wolności i dialogu. Wspomniana wolność ma być przymiotem nie tylko wychowawców, ale także ich wychowanków, a dialog towarzyszący relacji między nimi winien pozwolić na budowanie wzajemnego szacunku, partnerstwa, współodpowiedzialności za efekty wychowania i rozwoju. By osiągnąć zakładane cele, zdaniem tego Wielkiego Pedagoga, niezbędne jest wzajemne zaufanie i porozumienie, a także uznanie obopólnego prawa do godności i szacunku. Uważał on, iż wychowanie wymaga indywidualnego podejścia wychowawcy do każdego dziecka, zauważenia i podkreślenia jego wyjątkowej roli w życiu społecznym. W procesie tym, w jego opinii, konieczna jest własna aktywność wychowanków, której wskrzeszenie i podtrzymywanie ma być zadaniem pedagogów.

To oni również w trosce o dobro swoich podopiecznych mają obowiązek zapewnienia im właściwej opieki i warunków do życia. Z poglądów Starego Doktora jasno wynika, iż żadne dziecko nie może być przedmiotem manipulacji, co wprost przekłada się na uznanie i przestrzeganie przez dorosłych podstawowych praw przynależnych każdemu człowiekowi.

Szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim – zwykł mawiać Janusz Korczak.

Niech ta myśl stanowi jedno z głównych wyzwań wychowawczych czytelników niniejszej książki.

* * *

– Ile to czasu spędziliśmy razem w ośrodku, Hubercie? – spytałem chłopca stojącego przede mną w drzwiach mojego gabinetu.

– No, trochę. Jakieś półtora roku – odpowiedział chłopiec.

– Pamiętam, Hubert, twój przyjazd. Zaczęło się od twojego stwierdzenia: „Trafiłem do syfu”. Pamiętasz?

Ten przecząco pokręcił głową.

Spojrzałem na mojego już prawie byłego wychowanka. Schludne ubranie, uczesane włosy, wyprostowany, choć o nieco spłoszonym wzroku.

Czyżby jednak żal? Czy strach przed nowym? – Pomyślałem.

– To jak to było, Hubercie? Faktycznie taki syf czy może jednak nie było tak źle? – spytałem żartobliwie, nieco prowokacyjnie zaczępym tonem.

– No nie. Aż tak źle to nie było. – Uśmiechnął się, odpowiadając.
– A w sumie to było całkiem nie najgorzej – dodał po chwili.

– No, chłopie. Miód na moje serce – odpowiedziałem, nie ukrywając satysfakcji. – Siądź, Hubert. Przed podróżą trzeba na chwilę przysiąść – zażartowałem, wskazując mu miejsce przy stole. – Chciałbym ci na odchodne jeszcze chwilę pomarudzić. Wiesz, stare ramole tak mają, że moralizują. A okazja ku temu zacna.

Hubert siadł. Mieliśmy za sobą sporo rozmów. To nietuzinkowy chłopiec. Jeden z tych, których się zapamiętuje. I jeden z tych, z którymi dobrze się rozmawia.

– Wiem, że masz pomysł na siebie. I masz wszystko, co powinno ci pomóc ten pomysł zrealizować. Sprecyzowane cele i plan działania. Ale masz Hubert coś jeszcze. Wiesz, o czym mówię?

Chłopiec spojrzął na mnie pytająco.

– Coś jeszcze? Nie bardzo wiem, co ma pan na myśli.

– Widzisz – zacząłem wolno. – Masz ambicje i wolę walki o siebie. Masz hobby, które może być twoim sposobem na życie. A jeżeli się robi w życiu to, co się lubi, to bardzo to pomaga i zwiększa motywację do działania. Masz babcię, która cię będzie wspierała.

Chłopiec patrzył na mnie.

– I Hubert, masz coś jeszcze – dodałem. – Masz wiedzę, której ci nikt nie zabierze. Wiesz, że za błędy się płaci. Że wcześniej czy później ponosi się konsekwencje, które nie zawsze są łatwe do udźwignięcia. Wiesz, czego więc trzeba unikać, czym nie ryzykować, by nie narażać się na nieprzyjemności. Potrafisz radzić sobie z problemami bez zbędnego narażania się na potencjalne porażki. Jest tak, Hubercie?

– Chyba wiem – odpowiedział nieco niepewnym głosem.

– Wiesz, Hubercie. Jestem o tym przekonany. Wierzę w ciebie. Nieraz pokazałeś, że potrafisz zawalczyć o siebie. W sposób, który jest skuteczny dla ciebie, ale też zgodny z zasadami. Znasz je, wiesz, czego się od ciebie oczekuje i potrafisz sprostać tym oczekiwaniom.

Chłopiec patrzył na mnie z poważną miną.

– I jeszcze jedno, Hubert. W życiu spotka cię niejedna porażka. Tak już jest. Dotyczy to każdego człowieka. Każdy czasami musi przełknąć gorzką pigułkę. Pamiętaj, że nie jesteś sam. Znam cię i wiem,

że znajdziesz wokół siebie przyjazne dusze. Nie zawahaj się skorzystać z ich wsparcia. I nie zawahaj się pomóc im, gdy będą tego potrzebowali. To twoje kolejne zaplecze, z którego będziesz mógł czerpać. Będąc wśród ludzi, warto być człowiekiem dla nich. Potrafisz to.

Patrzyłem na chłopca, który sprawiał wrażenie świadomego tego, co czeka go za bramą ośrodka.

– Chodź tu! – Uśmiechnąłem się od ucha do ucha. – Został ci jeszcze do przyjęcia kopniak na szczęście!



Bibliografia

- Adamczyk-Zientara M., Jaraczewska J.M. (2015): *Dialog motywujący w Polsce*, [w:] M. Adamczyk-Zientara, J. Jaraczewska (red.), *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury. Polskie Towarzystwo Terapii Motywującej, Warszawa, s. 239–252.
- Allport G.W. (1964): *Właściwości motywacji człowieka*, [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, PWN, Warszawa, s. 11–28.
- Ambrozik W. (2013): *Wielotorowość systemu resocjalizacji jako źródło jego kryzysu*, „Resocjalizacja Polska”, nr 4, s. 13–24.
- Ambrozik W. (2016): *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę uspołecznienia systemu oddziaływań*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Armstrong M. (2002): *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków.
- Avery G.C. (2009): *Przywództwo w organizacji*, PWE, Warszawa.
- Badura E. (1981): *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*, WSiP, Warszawa.
- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016): *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- Baluch A. (2008): *Propozycje metodologiczne w badaniach literatury dla dzieci i młodzieży*, [w:] D. Świerczyńska-Jelonek, G. Leszczyński, M. Zajac (red.),

- Po potopie. Dziecko, książka, biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, Wydawnictwo SBP, Warszawa, s. 11–23.
- Balandynowicz A. (1996): *Probacja – wychowanie do wolności*, Wydawnictwo Primum, Grodzisk Mazowiecki.
- Balandynowicz A. (2011): *Probacja. Resocjalizacja z udziałem społeczeństwa*, LEX, Warszawa.
- Balandynowicz A. (2011a): *Reformowanie więzień z perspektywy architektury systemu karania*, „Probacja”, nr 3, s. 73–99.
- Balandynowicz A. (2013): *Rodzinne domy terapeutyczne wsparte na Korczakowskiej idei twórczego wychowania w systemie środków probacyjnych dla nieletnich*, „Probacja”, nr 3, s. 5–26.
- Balandynowicz A. (2015): *Probacyjna sprawiedliwość karząca*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Bandura A., Walters R.H. (1968): *Agresja w okresie dorastania*, PWN, Warszawa.
- Bardziejewska M. (2005): *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] A. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk, s. 345–377.
- Baro E. (2004): *Czworonożni „Terapeuci”. Współczesny model stosowania zwierząt w terapii – dojrzałe koncepcje i profesjonalizm*, „Wspólne Tematy”, nr 7/8, s. 72–82.
- Bartkowicz Z., Maciaszczyk P. (2011): *Profilaktyka i resocjalizacja*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Tarnobrzegu, Tarnobrzeg.
- Bereźnicka M. (2010): *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
- Bereźnicki F. (2007): *Dydaktyka nauczania ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Bielañska A. (2002): *Teatr, który leczy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Biñczycka J. (1999): *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Blum R.W., McNeely C.A., Rinehart P.M. (2002): *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens (Research report)*,

http://www.med.umn.edu/peds/ahm/prod/groups/med/@pub/@med/documents/asset/med_21771.pdf (dostęp: 6.10.2022).

- Błachut J., Gaberle A., Krajewski A. (2004), *Kryminologia*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk.
- Bocian B. (2006): *Doświadczenia w realizacji założeń teoretycznych w praktyce pedagogicznej (na przykładzie programu socjoterapeutycznego – Moje spotkanie ze złością)*, [w:] J. Kunikowski, R. Rosa, T. Zacharuk (red.), *Rozwój teorii i praktyki edukacyjnej w XV-lecie Instytutu Pedagogiki Akademii Podlaskiej*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce, s. 231–242.
- Bocian-Waszkiwicz B. (2016): *Socjoterapia jako metoda pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, z. 16(9), s. 145–165.
- Bogaj A. (2007): *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 23–66.
- Bonta J., Andrews D.A. (2016): *The Psychology of Criminal Conduct*, wyd. 6, Routledge, Taylor & Francis Group, New York.
- Borecka I. (2001): *Biblioterapia. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Borecka I. (1997): *Biblioterapeuta w poszukiwaniu tożsamości zawodowej*, Wydawnictwo Skiba, Wrocław.
- Bowen K.W., Witkiewitz K., Dillworth T.M., Chawla N., Simpson T.L. (2006): *Mindfulness meditation and substance use in an incarcerated population*, „Psychology of Addictive Behaviors”, t. 20(3), s. 343–347.
- Braun-Gałkowska M. (1991): *Metody badania systemu rodzinnego*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Brown J.A.C. (1962): *Spoleczna psychologia przemysłu*, PWN, Warszawa.
- Brymora B. (2012): *Pies w roli terapeuty*, „Wychowawca”, nr 1, s. 18–19.
- Brzeziński J. (2004): *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Brzeziński Ł. (2014): *Coaching – możliwości wykorzystania w edukacji*, „Przeгляд Pedagogiczny”, nr 2(25), s. 166–175.

- Brzozowska J. (2011): *Usługi społeczne świadczone przez spółdzielnie socjalne*, [w:] M. Grewiński, M. Rymśza (red.), *Polityka aktywizacji w Polsce. Usługi reintegracji w sektorze gospodarki społecznej*, Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie, Warszawa, s. 218–233.
- Buber M. (1992): *Ja i Ty*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Buczek W. (2014): *Dialog wychowawczy propozycją dla nauczyciela i ucznia na wzajemne porozumienie i współpracę*, „Rozprawy Społeczne”, nr 8(3), s. 35–40.
- Bukowski J. (1996): *Arteterapia*, „Plastyka i Wychowanie”, nr 3, s. 35–40.
- Ciosek M. (2007): *Podkultura więzienna jako bariera resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] B. Urban, J. Stanik, *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 345–358.
- Cohen J., Geier V.K. (2010): *School climate research summary – January 2010*, „School Climate Brief”, t. 1, nr 1, b.n.
- Cohen J., Pickeral T., McCloskey M. (2009): *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, „Assessing School Climate”, t. 74, nr 8, s. 45–48.
- Corey G. (2005): *Teoria i praktyka poradnictwa i psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Czabała J.Cz. (2004): *Znaczenie wyników badań naukowych nad psychoterapią dla praktyki klinicznej*, [w:] M. Fajkowska-Stanik, K. Drat-Ruszczak, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Pułapki metodologiczne w badaniach empirycznych w zakresie psychologii klinicznej*, Wydawnictwo „Academica” SWPS, Warszawa, s. 210–218.
- Czabała J.Cz. (2006): *Czynniki leczące w psychoterapii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czapów Cz. (1962): *Młodzież a przestępstwo*, t. 2, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Czapów Cz. (1978): *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, PWN, Warszawa.
- Czapów Cz., Jedlewski S. (1971): *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa.
- Czapów G., Czapów Cz. (1969): *Psychodrama*, PWN, Warszawa.

- Czarnecka-Działuk B., Drapała K., Ostaszewski P. i in. (2017): *W poszukiwaniu skutecznych reakcji na przestępczość*, Wydawnictwo Scholar, Warszawa.
- Czekierda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zambrzuska A. (2009): *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- Czernianin W. (2008): *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wydawnictwo ATUT, Wrocław.
- Dambach K.E. (2008): *Odwaga cywilna a przemoc w szkole*, GWP, Gdańsk.
- Daszkiewicz-Konopczyńska M., Konopczyński M. (2006): *Resocjalizacja twórcza (kreowanie alternatywnej tożsamości nieletnich)*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 274–279.
- Dąbrowski K., (1975): *Trud istnienia*, WP, Warszawa.
- de Leon G. (2003): *Spółeczność terapeutyczna. Teoria, model, metoda*, Wydawnictwo Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.
- Denek K. (2000): *Wartości i cele edukacji szkolnej*, „Edukacja”, nr 3, s. 4–13.
- Denek K. (2003): *Podmiotowość w procesie kształcenia*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 10, s. 4–9.
- Dige M. (2009): *Occupational therapy, professional development and ethics*, „Scandinavian Journal of Occupational Therapy”, nr 16/200, s. 88–98.
- Dilts R. (2003): *From Coach to Awakener*, Meta Publications, California.
- Dobijański M. (2015): *Rozwój potencjału osób niedostosowanych społecznie. System diagnozy efektów procesu resocjalizacyjnego wychowanków młodzieżowego ośrodka wychowawczego*, „Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy”, nr 15(8), s. 159–172.
- Dobijański M. (2015a): *Szkola, która się uczy. Przywódca w organizacji opartej na wiedzy*, Wydawnictwo Marlab IT, Siedlce.
- Dobijański M. (2017): *Teoretyczne i praktyczne aspekty pedagogiki resocjalizacyjnej w pracy z nieletnimi w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych*, Wydawnictwo Marlab IT, Siedlce.

- Dobijański M. (2022), *Opinia do ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich* (druk senacki nr 741), https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senat/ekspertyzy/6415/plik/oe-_409.pdf (dostęp: 5.11.2022).
- Doroszevska J. (1989): *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław.
- Doroszewski W. (1996): *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa.
- Drzeżdżon W. (2011): *Pedagogiczne uwarunkowania autorytetu nauczyciela-wychowawcy*, „Język – Szkoła – Religia”, nr 6, s. 113–124.
- Dubisz S. (2003): *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Dudek J. (2015): *O pewnych własnościach zaufania – uwagi metaetyczne*, [w:] I. Jazukiewicz (red.), *Zaufanie jako sprawność moralna w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, s. 15–28.
- Dudzikowa M. (2008): *Autorytet jest zawsze relacją*, „Psychologia w Szkole”, nr 3, s. 3–11.
- Dukaczewski E.J. (1990): *Rys historyczny rozwoju opieki nad dzieckiem społecznie niedostosowanym (przestępczym) w Polsce do wybuchu II wojny światowej*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, WSiP, Warszawa, s. 173–208.
- Dukaczewski E.J. (1990a): *Z historii instytucji i koncepcji resocjalizacyjnych w Europie i USA*, [w:] K. Pospiszyl (red.), *Resocjalizacja nieletnich. Doświadczenia i koncepcje*, WSiP, Warszawa, s. 15–43.
- Dukaczewski E.J. (2007): *Historia rozwoju praktyki resocjalizacyjnej w Polsce i na świecie*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 31–73.
- Dunn J.M. (1998): *Zaufanie*, [w:] R.E. Goodin, Ph. Petit (red.), *Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa, s. 811–819.
- Dunn J.M. (2010): *Benefits of Mindfulness Meditation in a Corrections Setting*, www.upaya.org/uploads/pdfs/DunnBenefitsofMeditationinCorrectionsSettingrev7110.pdf (dostęp: 6.10.2022).
- Dzwonkowska B., Kępka S. (2010): *Program zajęć socjoterapeutycznych dla młodzieży z zakładu poprawczego o wzmocnionym nadzorze pedagogicznym*,

- [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Wydawnictwo CMPP, Warszawa, s. 213–237.
- Ejsmont M., Kosmalska B. (2008): *Media, wartości, wychowanie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Enright J. (1987): *Terapia i poradnictwo bez oporu*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 3, s. 88–112.
- Fidelus A. (2012): *Metoda tutoringów – wsparcie w procesie autorezocjalizacji osób powracających do życia na wolności*, „Probacja”, nr 1, s. 82–95.
- Florczykiewicz J. (2006): *Resocjalizacja przez twórczość*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 271–274.
- Florczykiewicz J. (2011): *Terapia przez kreację plastyczną w resocjalizacji recydywistów penitencjarnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Florczykiewicz J., Józefowski E. (2011): *Arteterapia w edukacji i resocjalizacji*, UPH w Siedlcach, Siedlce.
- Foucault M. (1993): *Nadzorować i karać: narodziny więzienia*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Franczyk A., Krajewska K., Skorupa J. (2012): *Baw się poprzez animaloterapię*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Freedheim D.K. (1992): *History of psychotherapy: A century of change*, American Psychological Association, Washington.
- Freire P. (2016): *Pedagogy of the Heart*, Wydawnictwo Bloomsbury Academic, London.
- Freud Z. (1982): *Wstęp do psychoanalizy*, PWN, Warszawa.
- Galińska E. (1981): *Diagnostyczne i terapeutyczne aspekty stosowania muzyki w leczeniu*, „Polski Tygodnik Lekarski”, nr 26, s. 983–986.
- Gałązka A. (red.) (2003): *Pomoc dzieciom ulicy. Doświadczenia organizacji pozarządowych*, Wydawnictwo Fundacja dla Polski, Warszawa.
- Garfield S.L. (1980): *Psychotherapy: An eclectic approach*, Wiley, New York.
- Gaś Z.B. (2001): *Doskonalący się nauczyciel*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

- Gaś Z.B. (2006): *Wybrane zagadnienia z problematyki wykluczenia społecznego*, Wydawnictwo Stowarzyszenie „Nadzieja”, Lublin.
- Gawel-Luty E. (2012): *Znaczenie autorytetu nauczyciela w realizacji procesu wychowawczego*, Pedagogika Katolicka, <http://www.pedkat.pl/index.php/243-gawel-luty-elzbieta-znaczenie-autorytetu-nauczyciela-w-realizacji-procesu-wychowawczego> (dostęp: 27.09.2022).
- Geller S., Król M. (1991): *Kontakt interpersonalny w wywiadzie diagnostycznym*, [w:] T. Szustrowa (red.), *Swobodne techniki diagnostyczne. Wywiad i obserwacja*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7–43.
- Gelso JC., Hayes J.A. (2005): *Relacja terapeutyczna*, GWP, Gdańsk.
- Gerrig R., Zimbardo P. (2022): *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Goffman E. (2011): *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa.
- Goldstein A.P., Gibbs J.C., Glick B. (1998): *Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth*, Research Press, Champaign.
- Górski S. (1985): *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Granosik M., Gulczyńska A., Szczepanik R. (2014): *Klimat społeczny instytucji wychowawczych i jego uwarunkowania. Perspektywa pracowników i wychowanków młodzieżowych ośrodków wychowawczych (MOW) i socjoterapii (MOS)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Greenspan S. (1999): *Developmentally based psychotherapy*, International Universities Press, Madison.
- Gurycka A. (1990): *Błąd w wychowaniu*, WSiP, Warszawa.
- Hajduk C. (2007): *Trening zastępowania agresji w praktyce zakładu karnego w Tarnowie*, „Czasopismo Prawa Karnego i Nauk Penalnych”, nr 11(1), s. 237–245.
- Han-Ilgiewicz N. (1962): *W naszej szkole*, PZWS, Warszawa.

- Hauser G. (2008): *Wpływ terapeutycznej jazdy konnej na poprawę funkcjonowania społecznego dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami*, „Przegląd Hipoterapeutyczny”, nr 2, s. 22–25.
- Heine M. (2004): *Efektywność resocjalizacji i jej makrouwarunkowania*, [w:] M. Prokosz (red.), *Dewiacyjne aspekty współczesnego świata*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 47–53.
- Hersey P., Blanchard K.H. (1982): *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*, Englewood Cliffs, New York.
- Holka-Pokorska J., Murawiec S. (2013): *Dialog motywujący w terapii schizofrenii*, „Psychoterapia”, nr 4(167), s. 53–66.
- Hollin C.R. (2013): *Trening Zastępowania Agresji: kontekst poznawczo-behawioralny*, [w:] A.P. Goldstein, R. Nensén, B. Daleflod, M. Kalt (red.), *Nowe perspektywy treningu zastępowania agresji: praktyka, badania i zastosowania*, Instytut Amity, Warszawa, s. 3–24.
- Ilnicka R.M. (2009): *Socjoterapia – twórcza metoda oddziaływań resocjalizacyjnych wobec jednostek niedostosowanych społecznie*, [w:] A. Jaworska (red.), *Resocjalizacja. Zagadnienia prawne, społeczne i metodyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 261–270.
- Janaszek P. (1995): *Warsztat Terapii Zajęciowej szansą na godne życie osób z ciężkim kalectwem*, „Warsztat Terapii Zajęciowej”, nr 3, s. 55–60.
- Janeczko R. (1973): *Niektóre problemy diagnostyki w metodzie indywidualnych przypadków*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa, s. 338–366.
- Jankowska A. (2013): *Nauczyciel (nie)godny zaufania*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2(29), s. 235–244.
- Janowska J. (1993): *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Jankowski T., Holas P. (2009): *Poznawcze mechanizmy uważności i jej zastosowanie w psychoterapii*, „Studia Psychologiczne”, nr 47, s. 59–79.
- Janowski A. (1964): *Dyscyplina w zespołach kierowanych demokratycznie*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10, s. 5–10.
- Jan Paweł II, (1995): *Laborem exercens*, Wydawnictwo TUM, Wrocław.

- Janus E. (2016): *Psychologia w pracy terapeuty zajęciowego: wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- Jarosz E. (2003): *Diagnoza*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 674–676.
- Jaworska A. (2004): *Leksykon resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jaworska A. (2012): *Metodyka resocjalizacji*, [w:] A. Jaworska (red.), *Leksykon resocjalizacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 123–132.
- Jazukiewicz I. (1999): *Autorytet nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jedlewski S. (1993): *Młodzież niedostosowana społecznie*, [w:] W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 377–380.
- Jedlewski S. (1978): *Odnowa zakładów dla nieletnich*, WSiP, Warszawa.
- Jedliński K. (1997): *Trening interpersonalny*, Wydawnictwo WAB, Warszawa.
- Jundziłł I. (1986): *Nagrody i kary w wychowaniu*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Kabat-Zinn J. (2013): *Życie. Piękna katastrofa*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- Kabat-Zinn M., Kabat-Zinn J. (2008): *Dary codzienności – poradnik uważnego rodzicielstwa*, Wydawnictwo IPSI Press, Warszawa.
- Kalinowski M. (2008): *Formy, metody i środki wychowania resocjalizującego*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 240–249.
- Kalinowski M. (2008a): *Przykłady praktycznych modeli resocjalizacyjnych w różnych krajach*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 213–224.
- Kalinowski M., Pełka J. (1996): *Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich*, PWN, Warszawa.
- Kamiński A. (1972): *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.

- Kamiński A. (1965): *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, PZWS, Warszawa.
- Kamyk-Wawryszuk D. (2007): *Dogoterapia jako forma wspierająca rehabilitację dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym*, „Wychowanie na co Dzień”, nr 6, s. 20–21.
- Karpowicz P. (2003): *Narkotyki – jak pomóc człowiekowi i jego rodzinie*, Instytut Wydawniczy Kreator, Białystok.
- Karwala S. (2007): *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB-NLU, Nowy Sącz.
- Kawoń-Noga D. (2013): *Działania biblioterapeutyczne a zadania bibliotek pedagogicznych – wybrane zagadnienia*, „Modelowe Nauczanie. Opolski Przegląd Edukacyjny. Kwartalnik”, nr 1, s. 4–5.
- Kawula S. (2003): *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 664–674.
- Kazdin A.E. (2001): *Treatment of conduct disorders*, [w:] J. Hill, B. Maugham (red.), *Conduct disorders in childhood and adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge, s. 408–448.
- Kazdin A.E., Weisz J.R. (2006): *Psychoterapia dzieci i młodzieży. Metody oparte na dowodach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kerschensteiner G. (1932): *Charakter: jego pojęcie i wychowanie*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Kędryna S. (1957): *Trudności wychowawcze dzisiejszego okresu*, „Chowanna”, t. 12, z. 7–8, s. 365–394.
- Kiereś H. (2001): *Dialog*, [w:] A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*, t. 2, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin, s. 569–571.
- Kieszkowska A. (2010): *Coaching jako forma wspomaganie rozwoju w procesie integracji społecznej*, „Probacja”, nr 2, s. 86–104.
- Killingmo B. (1995): *Psychoanalityczna metoda leczenia. Zasady i pojęcia*, GWO, Gdańsk.
- Kłoskowska A. (1981): *Socjologia kultury*, PWN, Warszawa.
- Kłoskowska A. (1983): *Kultura masowa: krytyka i obrona*, PWN, Warszawa.

- Koblewska J. (1972): *Środki masowego oddziaływania: problemy społeczne, wychowawcze i propagandowe*, CRZZ, Warszawa.
- Koczurowska J. (2009): *Model stacjonarnej pomocy psychologicznej osobom uzależnionym*, <http://www.old.monar.org/czytelnia/prace> (dostęp: 15.11.2022).
- Koczurowska J. (2002): *Profilaktyka w środowisku lokalnym*, Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomani, Warszawa.
- Kokociński M. (2011): *Rola grupy rówieśniczej w procesie socjalizacji młodzieży*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania, Poznań.
- Kołomański Ł. (2009): *Aggression Replacement Training (ART) jako przykład zastosowania komponentu behawioralno-poznawczego w resocjalizacji nieletnich*, [w]: A. Rejzner, P. Szczepaniak (red.), *Terapia w resocjalizacji*, cz. 1: *Ujęcie teoretyczne*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 150–171.
- Konieczna E.J. (2003): *Choreoterapia – taniec leczący duszę*, „Edukacja i Dialog”, nr 8/03, s. 60–64.
- Konopczyński M. (2015): *Dwubiegunowość procesu resocjalizacji instytucjonalnej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 10, s. 9–13.
- Konopczyński M. (2009): *Kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2, s. 7–19.
- Konopczyński M. (2013): *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Pedagogium, Warszawa.
- Konopczyński M. (2014): *Metody twórczej resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Konopczyński M. (2014a): *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Konopczyński M. (2019): *Polska kuratela sądowa. Potencjały i ograniczenia*, „Resocjalizacja Polska”, nr 17, s. 7–22.
- Konopczyński M. (2009a): *Współczesne kierunki zmian w teorii i praktyce resocjalizacyjnej. Twórcza resocjalizacja – od korekcji do rozwoju*, „Probacja”, nr 1, s. 63–87.

- Konopczyński M. (2008): *Współczesne systemy resocjalizacyjne*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 203–224.
- Kooyman M. (2002): *Społeczność terapeutyczna dla uzależnionych*, Wydawnictwo Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii, Warszawa.
- Korczak J. (1978): *Pisma wybrane*, t. 3, WSiP, Warszawa.
- Kordziński J. (2018): *Szkoła uczenia się*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.
- Kosman T. (2013): *Założenia terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (TSR)*, „Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne”, nr 1, s. 9–26.
- Kosyrz Z. (1993): *Osobowość wychowawcy*, Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa.
- Kosyrz Z. (2005): *Osobowość wychowawcy. Być wychowawcą w zmiennych i dynamicznych warunkach życia społecznego*, Wydawnictwo Pedagogium WSPR, Warszawa.
- Kowalik S., Brzeziński J. (1998): *Ekologiczny kontekst procesu diagnostycznego*, [w:] H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna*, PWN, Warszawa, s. 255–268.
- Kowalski M., Jasiński M. (2006): *Prawa ucznia w szkole*, Wydawnictwo CODN, Warszawa.
- Kozielecki J. (1970): *Rozwiązywanie problemów*, PZWS, Warszawa.
- Koziello D. (2003): *Terapia tańcem*, „Kultura Fizyczna”, nr 1, s. 20–24.
- Kozłowski W. (1988): *Zaufanie w kontaktach ucznia z nauczycielem*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 5–6, s. 38–47.
- Kożusznik B. (2002): *Zachowania człowieka w organizacji*, PWE, Warszawa.
- Kran M. (2001): *Taniec jako forma psychoterapii*, „Arka”, nr 2, s. 23–36.
- Krasiejko I. (2009): *Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji*, „Podstawy Edukacji”, nr 2, s. 267–288.
- Kratochvil S. (1988): *Społeczność terapeutyczna i psychoterapia grupowa w leczeniu nerwic*, PWN, Warszawa.

- Kratochvil S. (2003): *Podstawy psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Kronenberg M. (2005): *Muzykoterapia. Podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu*, Wydawnictwo Mediatour, Szczecin.
- Kuć M. (2011): *Prawne podstawy resocjalizacji*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Kulesza M. (2011): *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Kulpa A. (2006): *Poziom poczucia bezpieczeństwa u młodzieży z zaburzeniami zachowania*, [w:] B. Piątkowska (red.), *Wychowanie – aktualne problemy i zagrożenia*, Wydawnictwo Uczelniane PWSZ im. Angelusa Silesiusa w Wałbrzychu, Wałbrzych, s. 73–80.
- Kupiec H. (2012): *Edukacyjno-wychowawcze aspekty warsztatów fotograficznych w ocenie nieletnich uczestników*, „Resocjalizacja Polska”, nr 3, s. 411–426.
- Kupiec H. (2013): *Samokontrola zachowań a napięcie lęku u wychowanków placówek resocjalizacyjnych*, „Resocjalizacja Polska”, nr 4, s. 243–255.
- Kupiec H. (2019): *Tożsamość nieletnich a motywacja do zmiany w warunkach placówki resocjalizacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kupiec H. (2021): *Dialog i aktywizacja w rozwijaniu kompetencji pedagogicznych studentów resocjalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin.
- Kupisiewicz Cz. (2000): *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, Warszawa.
- Kusztal I. (2011): *Nieletni – nierozwiązany problem polskiego systemu resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska”, nr 2, s. 185–196.
- Kuyken W., Orley J., Power M., Herrman H., Schofield H., Murphy B. (1995): *The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL). Position paper from the World Health Organization*, „Social Science & Medicine”, nr 41(10), s. 1403–1409.
- Kwaśnica R. (1993): *Ku dialogowi w pedagogice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

- Kwieciński J., Waligóra B. (2007): *Zatrudnienie w strategii readaptacji społecznej skazanych – na przykładzie Zakładu Karnego we Wronkach*, [w:] B. Skafirniak (red.), *Pomoc postpenitencjarna w kontekście działań resocjalizacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 193–238.
- Kwieciński Z., Śliwerski B. (2008): *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Law H., Ireland S., Hussain Z. (2010): *Psychologia coachingu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lelental S. (1996): *Wykłady prawa karnego wykonawczego z elementami polityki kryminalnej*, Wydawnictwo Uniwersytet Łódzki, Łódź.
- Lemish D. (2008): *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- Levinas E. (2002): *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Lewandowska K. (1996): *Muzykoterapia dziecięca*, Wydawnictwo Studio „NORMA”, Gdańsk.
- Lipkowski O. (1980): *Resocjalizacja*, WSiP, Warszawa.
- Lipkowski O. (1993): *Ortodydaktyka*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa, s. 494–498.
- Lowen A. (1976): *Bioenergetics*, Penguin Books, London.
- Łagoda A. (2017): *Wychowanie/spotkanie w dialogu szansą na rozwinięcie kompetencji emancypacyjnych i krytycznych jego uczestników*, [w:] D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 70–89.
- Łaguna M., Lachowska B. (red.) (2003): *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- Łobocki M. (2009): *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łobocki M. (2010): *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łukaszewicz R.M. (2002): *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław.

- Lupińska A. (2015): *Kto zatrudni więźnia?*, „Forum Penitencjarne”, nr 210, s. 8–9.
- Machel H. (2003): *Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Arche, Gdańsk.
- Machel H. (2006): *Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej – casus polski*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Machel H. (2006a): *Perspektywy resocjalizacji penitencjarnej w świetle niektórych badań naukowych i obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju*, [w:] F. Kozaczuk (red.), *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 69–82.
- Machel H. (2008): *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej*, [w:] B. Urban, J. Stanik, *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 217–247.
- Machnowska A. (2011): *Spójność zespołu*, „Business&Beauty”, nr 5 (wrzesień).
- Majcherczyk A. (2008), *Organizacja i wyniki wdrożenia Treningu Zastępowania Agresji (ART) do praktyki penitencjarnej polskiego więziennictwa*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 60, s. 139–167.
- Majewska-Opiełka I. (2014): *Logodydaktyka*, GWP, Sopot.
- Makowski A. (1994): *Niedostosowanie społeczne młodzieży i jej resocjalizacja*, Wydawnictwo Naukowe PAN, Warszawa.
- Maliszewski R. (2019): *Rola dialogu w procesie wychowawczym – ujęcie filozoficzne i pedagogiczne*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 97–116.
- Marek A. (2001): *Prawo karne*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
- Mash E.J., Terdal L.G. (1997): *Assessment of childhood disorders*, Guilford Press, New York.
- Mastalski J. (2008): *Integracja środowiska nauczycielskiego*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 49–56.
- Mazurkiewicz E. (1974): *Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej*, [w:] R. Wroczyński, T. Pilch (red.), *Metodologia pedagogiki*

- społecznej*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 293–335.
- Mazurkiewicz E. (1993): *Diagnostyka w pedagogice społecznej*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk, *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 51–70.
- McCornac G.L. (1997): *The role of occupational therapy in home care*, „Home Care Provider”, nr 2(1), s. 19–21.
- Mead M. (2000): *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Mellibruda J. (1986): *Ja – Ty – My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Wydawnictwo „Nasza Księgarnia”, Warszawa.
- Melosik Z. (2002): *Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] E. Małewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 55–81.
- Michałowski T. (2006): *Encyklopedia powszechna*, Wydawnictwo Larousse Polska, Wrocław.
- Michel M. (2017): *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej*. Nurt „nowej resocjalizacji”, „Polska Myśl Pedagogiczna”, nr 3, s. 95–110.
- Mika S. (1966): *Postawy i ich badanie*, „Materiały do nauczania psychologii”, seria 2: „Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna”, t. 1, PWN, Warszawa, s. 357–433.
- Mika S. (1981): *Psychologia społeczna*, PWN, Warszawa.
- Mika S. (1969): *Skuteczność kar w wychowaniu*, PWN, Warszawa.
- Mika S. (1965): *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa.
- Milanowska K. (1982): *Techniki pracy w terapii zajęciowej*, PZWL, Warszawa.
- Miller W.R. (1966): *Proces wychowania i jego wyniki*, PZWS, Warszawa.
- Miller W.R., Rollnick S. (2014): *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.

- Misztal B. (1974): *Grupy rówieśnicze młodzieży*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa.
- Mitchel R., Unsworth C.A. (2004): *Role perceptions and clinical reasoning of community health occupational therapists undertaking home visits*, „Australian Occupational Therapy Journal”, nr 51, s. 13–24.
- Mizińska J. (1993): *Sztuka prowadzenia sporów. Aksjologiczne przesłanki dialogu*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Modrzewski J. (2004): *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Moos R. (1975): *Evaluating correctional and community settings*, John Wiley & Sons Inc., New York–London–Sydney–Toronto.
- Morawska E., Morawski J. (2004): *Trening zastępowania agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Wydawnictwo Instytut Amity, Warszawa.
- Morawski J. (2001): *Trening Zastępowania Agresji*, „Problemy Alkoholizmu”, nr 4, s. 23–28.
- Morbitzer J. (2011): *O nowej interpretacji niektórych pojęć pedagogicznych w dobie technologii informacyjnej*, [w:] K. Denek, A. Kamińska, W. Kojs, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja jutra w kontekście wyzwań współczesności*, Oficyna Wydawnicza „HUMANITAS”, Sosnowiec, s. 26–33.
- Mrozowska O. (2015): *Dialog motywujący w rozmowie z uczniem*, „Meritum”, nr 2(37), s. 17–22.
- Mrówka R. (2010): *Przywództwo w organizacjach. Analiza najlepszych praktyk*, Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska, Warszawa.
- Mudrecka I. (2004): *Z zagadnień pedagogiki resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole.
- Muskała M. (2018): *Trening uważności w oddziaływaniach resocjalizacyjnych. Kontekst teoretyczny*, „Resocjalizacja Polska”, nr 15, s. 53–71.
- Muszyński H. (1965): *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa.
- Muszyński H. (1976): *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa.
- Natanson T. (1992): *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Akademia Muzyczna im. K. Lipińskiego we Wrocławiu, Wrocław.

- Nerwińska E. (2010): *Tutoring w szkole jako ważna zmiana praktyki edukacyjnej*, „Meritum”, nr 3(18), s. 49–56.
- Newcomb T.M., Turner R.H., Converse Ph.E. (1970): *Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich*, PWN, Warszawa.
- Nęcka E. (2005): *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Nocuń A.W., Szmagałski J. (1998): *Podstawowe umiejętności w pracy socjalnej i ich kształcenie*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Nocuń-Jankowska M. (1985): *Wzór społeczny w koncepcji socjologicznej Tadeusza Szczurkiewicza*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny”, t. 57, z. 3, s. 381–388.
- Nowak A. (2003): *Profilaktyka przestępcza nieletnich*, [w:] T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz (red.), *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz, s. 341–351.
- Nowak J. (2007): *Nauczyciel – mentor czy facylitator*, [w:] E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedagogologii i edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, PIB, Radom, s. 54–58.
- Nowak M. (2005): *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 153–166.
- Nowak M. (2010): *Dialog w wychowaniu*, „Paedagogia Christiana. Dialog – Religia – Edukacja”, nr 1/25, s. 85–103.
- Nowak S. (1973): *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, [w:] S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, PWN, Warszawa, s. 17–87.
- Nowakowska A., Przewłocka J. (2015): *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*, Wydawnictwo IBE, Warszawa.
- Obuchowska I. (1997): *Diagnoza psychologiczna w poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego”, nr 2(7), s. 5–15.
- Ognińska-Bulik N., Juczyński Z. (2008): *Osobowość. Stres a zdrowie*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.

- Okoń W. (1981): *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W. (1987): *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, WSiP, Warszawa.
- Okoń W. (2007): *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Okoń W. (2003): *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Oficyna Wydawnicza „Żak”, Warszawa.
- Okoń W. (2009): *Wszystko o wychowaniu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Olszak-Baran K. (2010): *Zasady prawidłowej komunikacji rodziców z dzieckiem w opiece i wychowaniu*, [w:] J. Cichła, J. Herberger, B. Skwarek (red.), *Kultura pedagogiczna współczesnej rodziny*, Wydawnictwo PWSZ w Głogowie, Głogów, s. 105–115.
- Opora R. (2010): *Refleksje na temat współczesnej resocjalizacji w kontekście jej efektywności*, „Resocjalizacja Polska”, nr 1, s. 211–220.
- Opora R. (2010a): *Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Ossowski R. (1984): *Rola wychowania przez sztukę w procesie kształcenia nauczycieli nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego w rozwoju ich osobowości*, „Studia Pedagogiczne”, t. 2, s. 33–40.
- Ostrowska K. (2017): *O sytuacji dzieci, których rodzice wyjechali za granicę w celach zarobkowych. Raport 2016*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Ostrowska K. (2005): *Wychowywać do urzeczywistniania wartości*, [w:] F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 291–306.
- Ostrowska U. (2006): *Relacje interpersonalne w edukacji*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 179–193.
- Ostrowska U. (2017): *Potencjał dialogu człowieka w świecie wartości*, [w:] D. Janowska (red.), *Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu*, Wydawnictwo APS, Warszawa, s. 30–41.

- Pająk J. (1996): *Kultura organizacyjna w oświacie: teoria, praktyka, stymulacja*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice.
- Pankowska K. (2000): *Pedagogika dramy. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa.
- Pawliczuk W., Łobodda K., Nowińska A. (2015): *Trening Zastępowania Agresji: opis metody, jej skuteczność oraz zastosowanie w praktyce oddziału psychiatrii dzieci i młodzieży*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna”, nr 25(1), s. 33–47.
- Pawlik-Popielarska B. (2005): *Terapia z udziałem psa*, Wydawnictwo VIA MEDICA, Gdańsk.
- Pawłowski T. (1969): *Metodologiczne zagadnienia humanistyki*, PWN, Warszawa.
- Perelman A.M., Miller S.L., Clements C.B., Rodriguez A., Allen K., Cavanaugh R. (2012): *Meditation in a deep south prison: A longitudinal study of the effects of vipassana*, „Journal of Offender Rehabilitation”, t. 51(3), s. 176–198.
- Perrin T. (2005): *The role of occupational therapist*, „Psychiatry”, nr 2(1), s. 93–94.
- Pierzchała K. (2017): *Wina – prawo – kara. Prawne i psychopedagogiczne aspekty resocjalizacji penitencjarnej*, „Probacja”, nr 2, s. 91–117.
- Pieter J. (1963): *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław.
- Pilarz K.J. (2013): *Spoleczność terapeutyczna jako metoda pracy grupowej z bezdomnymi*, „Pedagogia Christiana”, nr 2/32, s. 237–253.
- Pilch I. (1990): *Psychologiczna analiza zaufania interpersonalnego (Podejścia teoretyczne i metody badania empirycznego)*, [w:] Z. Ratajczak, W. Wosińska (red.), *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 11–27.
- Pilch T. (2003): *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*, [w:] T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa, s. 174–186.
- Pilch T. (red.) (2003a): *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.

- Podgórecki A. (1969): *Patologia życia społecznego*, PWN, Warszawa.
- Pomykało W. (red.) (1993): *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa.
- Popek S. (2001): *Człowiek jako jednostka twórcza*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Popiel A., Pragłowska E. (2008): *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa.
- Popławski H. (1984): *Środki i metody oddziaływania penitencjarnego*, „Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny”, nr 5, s. 159.
- Pospiszyl K. (1998): *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pospiszyl K. (2008): *Współczesne prądy w naukach społecznych a teoria i praktyka resocjalizacyjna*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 77–135.
- Pospiszyl K. (2009): *Resocjalizacja a terapia*, [w:] A. Rejzner, P. Szczepaniak (red.), *Terapia w resocjalizacji. Cz. 2: Ujęcie praktyczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 9–14.
- Potemska E., Kołodziejczyk A. (2001): *Trening zastępowania agresji*, „Remedium”, nr 12, s. 6–8.
- Potulicka E. (2001): *Szkice z teorii i praktyki zmiany oświatowej*, Wydawnictwo ERUDITUS, Poznań.
- Preston J. (2005): *Zintegrowana terapia krótkoterminowa*, GWP, Gdańsk.
- Prot-Klinger K., Pawłowska M. (2008): *Jak mierzyć skuteczność leczenia środowiskowego*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 17(3), s. 229–232.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (2002): *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Przybycień K.K. (2007): *Nauczyciel na współczesne czasy*, [w:] Н.Г. Ничкало (red.), *Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти*, Харків, s. 194–200.
- Pytka L. (2001): *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo APS w Warszawie, Warszawa.

- Pytka L. (2005): *Pedagogika resocjalizacyjna*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 249–251.
- Pytka L. (2008): *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Wydawnictwo APS w Warszawie, Warszawa.
- Pyżalski J. (2012): *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowanie młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Pyżalski J. (2007): *Nauczyciel-uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Radzewicz J. (1993): *Samorządność potrzebna czy zło konieczne*, [w:] J. Radzewicz (red.), *Nauka demokracji*, Wydawnictwo CODN, Warszawa, s. 73–79.
- Ray J. (1956): *Taniec – jego rozwój i formy*, PIW, Warszawa.
- Reykowski J. (1967): *Osobowość*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, PWN, Warszawa, s. 71–196.
- Rigby K. (2010): *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Roberts P. (2005): *Client-centered occupational therapy using constraint-induced therapy*, „Journal of Stroke and Cerebrovascular Diseases”, nr 14(3), s. 115–121.
- Rogers C.R. (1991): *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wydawnictwo Thesaurus-Press, Wrocław.
- Rogers S.L. (2005): *Portrait of occupational therapy*, „Journal of Interpersonal Care”, nr 19(1), s. 70–79.
- Rylke H., Klimowicz G. (1992): *Szkoła dla ucznia – Jak uczyć życia z ludźmi*, WSiP, Warszawa.
- Sakowicz T. (2006): *Elementy pedagogiki resocjalizacyjnej z socjotechniką*, Świętokrzyskie Centrum Profilaktyki i Edukacji, Kielce.
- Samuelson M., Carmody J., Kabat-Zinn J., Bratt M.A. (2007): *Mindfulness-Based Stress Reduction in Massachusetts Correctional Facilities*, „The Prison Journal”, t. 87(2), s. 254–268.

- Sarnat-Ciastko A. (2010): *Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?*, „Podstawy Edukacji. Podmiot w Dyskursie Pedagogicznym”, t. 3, s. 397–418.
- Sarzała D. (2014): *Znaczenie pracy w resocjalizacji penitencjarnej więźniów*, [w:] E. Luczak, S. Przybyliński (red.), *Eksplikatywne ujęcie procesu resocjalizacji. Horyzonty pedagogiczne 2*, Wydawnictwo UWM w Olsztynie, Olsztyn, s. 91–107.
- Sawicka K. (red.) (1999): *Socjoterapia*, Wydawnictwo CMPP-P, Warszawa.
- Sawicki J. (1996): *Chuligański charakter czynu w kodeksie wykroczeń*, „Prokuratura i Prawo”, nr 6, s. 37–49.
- Sawicki K. (2015): *Kręte drogi dorastania. Grupa rówieśnicza a nieprzystosowanie społeczne młodzieży*, [w:] K. Sawicki, R. Ćwikowski, A. Chańko (red.), *Dylematy i wyzwania współczesnej resocjalizacji*, Wydawca Alter Studio, Białystok, s. 97–114.
- Schneider S.L., Wright R.C. (2004): *Understanding Denial in Sexual Offenders: A Review of Cognitive and Motivational Processes to Avoid Responsibility*, „Trauma, Violence & Abuse”, t. 5(1), s. 3–20.
- Serdyński A. (2013): *Oddziaływanie mediów na zachowanie się nieletnich*, „Problemy Nauk Stosowanych”, t. 1, s. 31–42.
- Sęk H. (2012): *Orientacja patogenetyczna i salutogenetyczna w psychologii klinicznej*, [w:] H. Sęk, *Psychologia kliniczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 39–54.
- Siciński A. (1976): *Styl życia – problemy pojęciowe i teoretyczne*, [w:] A. Siciński (red.), *Styl życia. Koncepcje i propozycje*, PWN, Warszawa, s. 15–32.
- Siek S. (1993): *Wybrane metody badania osobowości*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa.
- Siemionow J. (2011): *Niedostosowanie społeczne nieletnich: działania, zmiana, efektywność*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa.
- Siemionow J. (2022): *Resocjalizacja młodzieży niedostosowanej społecznie jako proces wspierania rozwoju psychospołecznego oraz kształtowania potencjałów*, Wydawnictwo DIFIN, Warszawa.

- Sikorski W. (2003): *Arteterapia*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 177–188.
- Skoczylas W. (1992): *Sport w profilaktyce resocjalizacyjnej*, „Kultura Fizyczna”, nr 5–6, s. 24–26.
- Skreczko A. (2000): *Znaczenie dwupodmiotowej relacji w wychowaniu dziecka*, „Studia nad Rodziną”, nr 4/1(6), s. 123–129.
- Skurjat K. (2014): *Dialog wychowawczy – szanse i zagrożenia*, „Kultura i Wartości”, nr 3(11), s. 127–142.
- Skuza A. (2012): *Klimat społeczny polskiego zakładu poprawczego (pedagogiczna analiza czynników kreujących)*, „Resocjalizacja Polska”, nr 3, s. 145–177.
- Snel E. (2017): *Daj przestrzeń... i bądź blisko*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa.
- Sokołowska M. (2013): *Relacja terapeutyczna w terapii poznawczo-behawioralnej pacjentów z zaburzeniami osobowości*, „Psychoterapia”, nr 1(164), s. 23–30.
- Sowiński A.J., Sowiński M.J. (2015): *Zaufanie – fenomen twórczej edukacji*, [w:] I. Jazukiewicz (red.), *Zaufanie jako sprawność moralna w wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 51–72.
- Staniaszek M., (2014): *Klimat społeczny młodzieżowych ośrodków wychowawczych w Polsce. Studium resocjalizacyjne*, niepublikowana praca doktorska, Łódź.
- Staniaszek M., Kubiak D. (2014): *Instytucjonalny system resocjalizacji nieletnich w Polsce*, [w:] J.E. Kowalska (red.), *Zapobieganie wykluczeniu z systemu edukacji dzieci i młodzieży nieprzystosowanej społecznie. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 117–139.
- Stańdo-Kawecka B. (2000): *Prawne podstawy resocjalizacji*, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Zakamycze.
- Stasiakiewicz M. (2002): *Diagnoza psychologiczna w poszukiwaniu homo projectivus*, [w:] M. Łaguna, B. Lachowska (red.), *Rysunek projekcyjny jako metoda badań psychologicznych*, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 13–30.
- Stoner J., Freeman R., Gilbert D. (1997): *Kierowanie*, PWE, Warszawa.
- Strelan J. (2000): *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, GWP, Gdańsk.

- Strzemieczny J. (1988): *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych*, Wydawnictwo MEN, Warszawa.
- Stürup G.H. (1965): *Postępowanie z przestępcami wielokrotnymi*, „Przegląd Penitencjarny”, nr 1(5), s. 19–34.
- Suchodolski B. (1980): *Kim jest człowiek*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szacka B. (2003): *Wprowadzenie do socjologii*, Wydawnictwo Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Szczepkowski J. (2016): *Resocjalizacja młodzieży uzależnionej oparta na potencjalach. W poszukiwaniu rozwiązań instytucjonalnych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Szurkiewicz T. (1970): *Studia socjologiczne*, PWN, Warszawa.
- Szecówka A. (2008): *Kształcenie resocjalizujące*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 249–277.
- Szewczuk W. (1979): *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Szewczuk W. (1982): *Psychologia w służbie życia*, WSiP, Warszawa.
- Szulc W. (1993): *Sztuka i terapia*, Wydawnictwo Centrum Medyczne Doskonalenia Nauczycieli Średniego Szkolnictwa Medycznego, Warszawa.
- Szymański M.S. (2000): *O metodzie projektów: z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Szyszkowska M. (1979): *Sztuka i jej znaczenie dla zdrowia psychicznego*, [w:] K. Dąbrowski (red.), *Zdrowie psychiczne*, PWN, Warszawa, s. 395–422.
- Śliwa S. (2013): *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, WSZiA, Opole.
- Śliwerski B. (2010): *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śniegulska A. (2002): *Respektowanie podmiotowych praw wychowanków w działalności pogotowia opiekuńczego*, [w:] M. Nowicka-Koziół (red.), *Prawo głosu i różnicę a podmiotowość*, Warszawa, s. 119–139.

- Śnieżyński M. (2001): *Dialog edukacyjny*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Śnieżyński M. (2008): *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- Świda H., Świda W. (1961): *Młodociani przestępcy w więzieniu*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Świda W. (1989): *Prawo karne*, PWN, Warszawa.
- Tableman B. (2004): *School climate and learning*, „Best Practice Briefs”, nr 31 (December), s. 1–10.
- Taboń S. (2012): *Uwagi o myśli pedagogicznej Sokratesa*, „Kultura i Wychowanie”, nr 4(2), s. 49–62.
- Tarnowski J. (1983): *Próby dialogu z młodymi. Prekatecheza egzystencjalna*, Wydawnictwo Księgarnia św. Jacka, Katowice.
- Tarnowski J. (1992): *Pedagogika dialogu*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna – dylematy teorii praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 119–129.
- Tatarowicz J. (1999): *Drama a psychodrama na przykładzie zajęć o nieuchronności śmierci*, „Drama”, nr 29, s. 14–29.
- Tchorzewski A.M. (2018): *Wstęp do teorii wychowania*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.
- Tischner J. (2006): *Filozofia dramatu*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Thuściak-Deliowska A. (2014): *Normy grupy rówieśniczej regulujące zachowanie się w sytuacji dręczenia szkolnego*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 6, s. 25–36.
- Tokarska B. (2013): *Społeczność korekcyjna w świetlicy środowiskowej jako metoda pracy z młodzieżą zagrożoną niedostosowaniem społecznym*, [w:] J. Pyżalski, P. Adamiak (red.), *Model Działań Systemowych. Podręcznik metodyczny*, Wydawnictwo PPH EXALL, Łódź, s. 15–57.
- Tomasik E. (1997): *Biblioterapia jako jedna z metod pedagogiki specjalnej*, [w:] E. Tomasik (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, WSPS, Warszawa, s. 81–89.

- Tomasik E. (1994): *Czytelnictwo i biblioterapia w pedagogice specjalnej*, WSPS, Warszawa.
- Tomaszewski W. (1991): *Człowiek tańczący*, WSiP, Warszawa.
- Traczyński J. (2009): *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole, między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Wiedzy Otwartej, Wrocław, s. 34–35.
- Trzebińska E. (2002): *Ogólna charakterystyka przygotowania i przebiegu procesu psychoterapii*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 109–136.
- Trzynadłowski J. (1982): *Biblioterapia jako problem teoretyczny i praktyczny. Zagadnienia wybrane*, [w:] tegoż, *Sztuka słowa i obrazu. Studia teoretycznoliterackie*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław, s. 439–450.
- Trzynadłowski J. (1990): *Biblioterapia – złudzenia i nadzieje*, „Arteterapia. Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, nr 52, s. 45–55.
- Tutoring, mentoring i coaching w szkole*, <http://cdw.edu.pl/tutoring-mentoring-i-coaching-w-szkole/> (dostęp: 15.11.2022).
- Ultrat-Milecki J. (2006): *Podstawy penologii. Teorie kary*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Urban B. (2000): *Przejawy patologii społecznej wśród młodzieży polskiej*, [w:] A. Harlecki (red.), *Relacje z przebiegu I Beskidzkiego Festiwalu Nauki*, Bielsko-Biała, s. 25–36.
- Urban B. (2000a): *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Urban B. (2008): *Resocjalizacja jako przedmiot badań interdyscyplinarnych*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 17–135.
- Wagner I. (2005): *Stalość czy zmienność autorytetów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Wallon Ph., Cambier A., Engelhart D. (1993): *Rysunek dziecka*, WSiP, Warszawa.

- Weber M. (2002): *Gospodarka i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wells D. (2013): *Zwierzaki na zdrowie*, „Charaktery”, nr 1, s. 44–47.
- Węgliński A. (2014): *Motywowanie skazanych z problemami alkoholowymi do samowychowania w warunkach wolności dozorowanej*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 33, s. 63–81.
- Whitmor J. (2011): *Coaching. Trening efektywności*, Wydawnictwo Burda Publishing Polska, Warszawa.
- Wilk M. (2014): *Zalety i szanse wykorzystania animaloterapii w resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 33, s. 201–219.
- Wiśniewski P. (2010): *Klub Integracji Społecznej – instytucja wsparcia prowadzona przez samorząd terytorialny*, Wydawnictwo Bractwo Miłosierdzia im. Św. Brata Alberta, Lublin.
- Wiśniewski T. (1989): *Profilaktyka pedagogiczna: zarys problematyki*, PWN, Warszawa.
- Włodarczyk-Majewska J. (2016): *Stosowanie środka wychowawczego w postaci umieszczenia w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz środka poprawczego przez sądy rodzinne i nieletnich w świetle danych statystycznych i badań aktowych*, Wydawnictwo Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa.
- Wnuk-Lipiński E. (2007): *O życiu publicznym, kulturze i innych sprawach*, Wydawnictwo Collegium Civitas, Warszawa.
- Wojnar I. (1968): *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, PZWS, Warszawa.
- Wojnar I. (1976): *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, PWN, Warszawa.
- Wolańczyk T. (2002): *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci i młodzieży szkolnej w Polsce*, Wydawnictwo Akademii Medycznej, Warszawa.
- Wołoszyn S. (1997): *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku*, PWN, Warszawa.
- Wosik-Kawała D. (2018): *Uwarunkowania skuteczności procesu wychowania w środowisku szkolnym*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, t. 31, nr 3, s. 9–21.

- Wosik-Kawala D., Lewandowska-Kidoń T. (2003): *Wartości uznawane przez wychowanków placówek opiekuńczo-wychowawczych*, [w:] B. Wojciechowska-Charlak (red.), *Praca opiekuńczo-wychowawcza*, Wydawnictwo Wszechnica Świętokrzyska, Kielce, s. 53–65.
- Woźniak R.B. (2012): *Mikrosocjologia edukacji w zarysie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Wroczyński R. (1971): *Dzieje wychowania fizycznego i sportu od końca XVIII wieku do roku 1918*, Zakład Wydawniczy Ossolińskich, Wrocław.
- Wroczyński R. (1976): *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa.
- Wroczyński R. (1960): *Szkoła i środowisko*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4, s. 3–19.
- Wroczyński R. (1966): *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
- Wrzesień W. (2001): *Jakość życia a pokolenie*, [w:] A. Wachowiak (red.), *Jak żyć*, Wydawnictwo Humaniora Fundacja dla Humanistyki, Poznań, s. 113–136.
- Wujek T., Pilch T. (1974): *Pedagogika jako nauka o wychowaniu człowieka*, [w:] M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa, s. 15–81.
- Wychowaniec Ł. (2012): *Wpływ mediów na odbiorców*, „Wychowawca”, nr 6, s. 12–13.
- Wysocka E. (2008): *Diagnoza w resocjalizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2015): *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wysocka E. (2018): *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B. (2019): *Osobowość i myślenie twórcze osób niedostosowanych społecznie w kontekście resocjalizacji twórczej*, „Resocjalizacja Polska”, nr 18, s. 149–170.

- Yalom I, Leszcz M. (2006): *Spójność grupy*, [w:] I. Yalom, M. Leszcz (red.), *Psychotherapia grupowa. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 47–66.
- Zalewska M., Schier K. (2006): *Psychotherapia dzieci i młodzieży*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychotherapia. Praktyka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Eneteia, Warszawa, s. 357–380.
- Zieleniewski J. (1967): *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa.
- Ziemski S. (1972): *Metody diagnozy w nauce i działalności praktycznej*, „Prakseologia”, nr 42, s. 113–150.
- Ziemski S. (1973): *Problemy dobrej diagnozy*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Zimbardo P.G., Johnson R.I., McCann V. (2010): *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Ziółkowski P. (2014): *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz.
- Znaniński F. (2001): *Socjologia wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Zubrzycka-Maciąg T. (2018): *Edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach*, „Edukacja–Technika–Informatyka”, nr 3/25, s. 153–158.
- Zwolski E. (1978): *Choreia: muza i bóstwo w religii greckiej*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.

